



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DE MEDIADOR A ELO PROMOTOR: UM ESTUDO SOBRE OS
POSICIONAMENTOS PLURAIS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM**

Ana Paula Carlucci

Brasília, dezembro de 2013



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DE MEDIADOR A ELO PROMOTOR: UM ESTUDO SOBRE OS
POSICIONAMENTOS PLURAIS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM**

Ana Paula Carlucci

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e Educação
(DEH).**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato

CO-ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge Castro-Tejerina

Brasília, dezembro de 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013545.

Carlucci, Ana Paula.
C285d De mediador a elo promotor : um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem / Ana Paula Carlucci. -- 2013.
xii, 136 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Silviane Bonaccorsi Barbato ; Coorientação: Jorge Castro-Tejerina.

1. Professores - Formação. 2. Identidade (Psicologia).
I. Barbato, Silviane Bonaccorsi. II. Castro-Tejerina, Jorge. III. Título.

CDU 159.923

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato - Presidente
Universidade de Brasília - Brasil

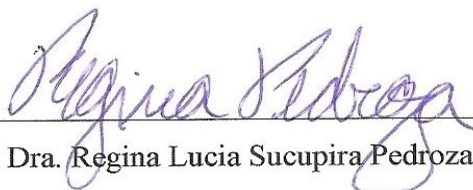


Prof. Dra. Helena Amaral da Fontoura - Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil



Prof. Dra. Andrea Cristina Versuti - Membro
Universidade Tiradentes – Brasil

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Membro
Universidade de Brasília - Brasil



Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza - Membro
Universidade de Brasília - Brasil



Profa. Dra. Juliana Eugênia Caixeta - Suplente
Universidade de Brasília - Brasil

Brasília, dezembro de 2013

Esta pesquisa recebeu auxílio financeiro das seguintes agências:

- CAPES/PROF, via bolsa para a pesquisadora;
- CAPES/PDSE, na realização do doutorado sanduiche em Madrid, Espanha, no período de 12/2011 a 12/2012;
- AECID, cooperação internacional Brasil/Espanha (processo número 025505/09);
- PROMOB/FAPITEC/CAPES.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, profa. Silviane Barbato, pelos anos de construção de conhecimentos juntas, de troca de experiências, discussões e sugestões transformadoras e pelo apoio e ajuda nos momentos difíceis, que me transformaram em uma mulher e em uma psicóloga melhor. Às professoras do Laboratório Ágora-Psyché, principalmente à profa Diva Maciel, pelos saberes compartilhados.

Ao meu co-orientador, prof. Jorge Castro-Tejerina, pela possibilidade na realização do doutorado sanduíche e da belíssima experiência na UNED e em Madrid e pelo apoio, discussões e sugestões sobre o meu trabalho e tema de estudo. Aos colegas de UNED, principalmente à profa Maria Fernanda González, pelos saberes compartilhados e pelo interesse que demonstrou pelo meu trabalho.

Aos meus queridos companheiros de laboratório e de grupo, um carinho especial para todos e, em especial à Gabriela Mieto, Asdrúbal Borges, Sueli de Souza Dias, Silmara Carina Dornelas Munhoz, Juliana Caixeta, Fernanda Cavatón, Cristina Maria Costa Leite, Patrícia Campos-Ramos e ao seu filho Emanuel, Julia Escalda, André de Carvalho Barreto, Thaís Lanutti, Polianne Delmondez, Diana de Castro e Clarissa Vaz Dias, pelo apoio, ajuda e carinho.

Aos amigos queridos espanhóis Ignacio Brescó, Nacho, e a sua esposa Marta, Esther Perez Barrios, Elena. E as amigas brasileiras na Espanha Susana Mohr, Caterina Groposo Pavão, Lara Farah Valadares e Nara Ramos, pela diversão, apoio e ajuda nos momentos difíceis.

Ao curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB/UnB que consentiu com a realização desta pesquisa, de forma respeitosa e estimulante. E a todos os participantes desta pesquisa, pelos saberes compartilhados e pelo interesse e motivação na realização das entrevistas.

Aos meus pais Fabio Nogueira Carlucci e Claudete Matarazzo Nogueira Carlucci e aos meus irmãos Erika, Rafael e Bruno pelo apoio e incentivo. E aos meus queridos sobrinhos que me proporcionaram alegria e diversão, nos momentos de lazer da pesquisa.

Aos meus amigos queridos pelo apoio, ajuda e carinho.

Carlucci, A. P. De Mediador a Elo Promotor: Um Estudo sobre os Posicionamentos Plurais de Professores em Contextos Virtuais de Aprendizagem

RESUMO

No nosso trabalho, discutimos um aspecto pouco estudado no âmbito da formação docente universitária: a construção identitária em contexto de formação em ambientes virtuais. Os processos formativos contribuem com dois processos inter-relacionados: a construção de significados sobre os conteúdos curriculares e a configuração de novas identidades. No processo em que ambos tornam-se identificáveis, professores e estudantes utilizam categorias sociais de identidade que circulam em um tempo e espaço específicos, ao mesmo tempo em que se posicionam e são posicionados com as características ou comportamentos de pessoas que são interpretadas em relação àquelas categorias, tornando-se pertencentes ou não a um determinado grupo social. Assim, o processo de apropriação de conhecimentos tem uma possível influência no modo em que cada pessoa percebe a si mesma. Desde esse ponto de vista, o recurso à reflexividade se aplica ao fazer prático dos futuros professores e a quem serão, isto é, ao próprio posicionamento subjetivo e identitário. Estudamos os espaços formativos virtuais, particularmente o fórum de discussão, visto como artefato mediador da atividade que formaliza o fluxo das informações e comunicações a partir de atividades coletivas, ou seja, conecta a pessoa com os outros e com o objetivo da atividade. O fórum de discussão acadêmico virtual caracteriza-se por ser feito para estudantes, com cunho educativo e formativo, onde os participantes usam a rede de computadores para comunicarem-se com os outros e construir conhecimentos teóricos e práticos de forma assíncrona para alcançar o objetivo da aprendizagem. Situamos esse duplo processo na formação docente universitária nos ambientes mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) com objetivo de analisar os significados mediadores de ser professor na era tecnológica em dois fóruns que contaram com a participação de 58 estudantes em formação no curso de Licenciatura Letras-Português da Universidade Aberta do Brasil. Realizamos cinco níveis de análises: sincrônica, diacrônica, análise temática dialógica, turno de intervenção nos fóruns de discussão e nível pragmático do discurso. Os resultados sugerem os posicionamentos e significados do ser professor sendo impactados na tensão e negociação entre professor como principal agente de transmissão do conhecimento em oposição ao método construtivista, professor como mediador do conhecimento. Os resultados indicaram também que os sentimentos que os motivaram a escolher a profissão geraram os sentidos sobre a profissão, ora como bons professores, sendo eles polivalentes e multifacetados, em constante formação e reflexão, ora como docentes amargurados, desinteressados que escolheram a profissão por falta de opção ou tradição familiar. Os significados mediadores de ser professor nos estudantes se constituíram dialogicamente por meio da participação nas práticas de intercâmbios discursivas, com as quais se produz no fórum estudado. Nele, se fazem presente diferentes significados sobre a identidade e a prática docente em processos de troca entre o mundo não virtual, por exemplo, as diferentes imagens sociais sobre sua atuação e como deveria ser o professor, e os processos concretos de troca realizados no fórum virtual.

Palavras-chave: Contextos virtuais de aprendizagem. Configurações identitárias profissionais. Formação docente.

Carlucci, A. P. From mediator to link promoter: A study on teachers's plural positions in virtual learning contexts

ABSTRACT

In this work, we discuss an aspect that is less studied in the context of continued education of teachers in the university: identity construction in context of educational virtual environments. Educational processes contribute to two intertwined processes: construction of meaning on the syllabus, and configuration of new identities. In the process in which both become identifiable, teachers and students use social categories of identity that circulate throughout time and space at the same time in which they position themselves and are positioned with the characteristics or behaviors of people who are interpreted in relation to those categories, as belonging or not to a certain social group. Therefore, the process of appropriation of knowledge may influence in the way each person perceives him/herself. From this point of view, resorting to reflexivity applies not only to the practical education as a future teacher, but also to who they will be, i.e., their subjective position and identity. We studied virtual educational spaces, particularly the discussion forum, which is seen as the activity mediating device that formalizes the flow of information and communication through collective activities, i.e., it connects people with one another and with the purpose of the activity. The academic virtual forum of discussion is built by students as an educational and training tool, where participants use the net to communicate with each other and exchange theoretical and practical knowledge in an asynchronous way to achieve the goal of learning. In our case, we situate this dual process in the teacher's undergraduation education in environments mediated by ICT. Our objective was to analyze the meaning of becoming a teacher in a virtual discussion forum of the discipline Psychology and School offered by the Undergraduate Program of Portuguese Language and Literature in the Brazilian Open University (UAB). For the analysis of information, we carried out five analyses: synchronic, diachronic, turn-taking talk, dialogical thematic analysis, and pragmatic discourse analysis. Results suggest that positions and meanings about teacher identity are placed in through tension and negotiation between a traditional conception of the teacher work –teacher as locus and transmission of knowledge-, and a meditational one –teacher as mediator in the construction of knowledge-. In addition, we identified several feelings which motivate the decision of becoming a teacher. Those feelings are articulated over two kinds of meanings: on one hand, to be a good teacher, as polyvalent, multifaceted, reflective and continuous-formed professional; and on the other hand, to be a bitter and uninterested teacher, who chooses this profession because of family tradition or as a simple option among others. In conclusion, as our forum reveals, the identity of the future teacher is constructed dialogically through discursive practices and interchanges. Different meanings about identity and practice of the teacher are actualized in the forum in a interchange process between real world – social images about what is or must be a teacher- and the specific activity constructed in the virtual forum.

Key-words: Virtual learning contexts. Professional identity. Teacher education.

Carlucci, A. P. De mediador a conexo promotor: un estudio sobre los posicionamientos plurales de los profesores en los entornos virtuales de aprendizaje

RESUMEN

En nuestro trabajo, se discute un aspecto poco estudiado en la formación de profesores: la construcción de la identidad profesional que ocurre durante la formación en entornos virtuales. Los procesos de formación contribuyen con dos procesos interrelacionados: la construcción de significados y el aprendizaje, y la configuración de nuevas identidades. De este modo, el proceso de apropiación de conocimientos tiene una posible influencia en el modo en que cada persona se piensa y se percibe a sí misma. Desde ese punto de vista, el recurso a la reflexividad se aplica no sólo al hacer práctico de los futuros profesores sino también al propio posicionamiento subjetivo e identitario. Con esto en mente, hemos realizado un estudio de los espacios virtuales de formación, en particular el foro de debate, visto como un artefacto que media la actividad y en el que formaliza el flujo de información y comunicaciones colectivas. En el foro de discusión virtual participan estudiantes y profesores y tiene un propósito educativo y formativo. Los estudiantes utilizan los foros para comunicarse con otros y elaborar conceptos teóricos y prácticos de modo asíncrono, para alcanzar diferentes objetivos de aprendizaje. Nuestro objetivo fue analizar los significados mediadores de la formación de la identidad profesional docente en un foro virtual de debate, en la asignatura “Psicología Escolar” que se ofrece en la Licenciatura en Literatura en Portugués, en la Universidad Abierta de Brasil. Para el análisis de la información utilizamos cinco tipos de análisis: sincrónico, diacrónico, turnos de habla, temática dialógica y pragmática del discurso. Los resultados sugieren que los posicionamientos y los significados sobre el ser profesor están siendo moldeados por las experiencias de aprendizaje anteriores, por experiencias sociales, familiares y los intercambios en el propio contexto de educación a distancia. Los significados que circulan en los foros se sitúan en la tensión y la negociación de los conceptos traídos del método tradicional (el profesor como principal agente de localización, instrucción y transmisión de conocimiento) y el profesor como mediador en la construcción del conocimiento. Observamos también que los sentimientos que motivan a los futuros profesores a escoger la profesión docente se articulan sobre diversos significados, como ser buenos profesores; esto es profesores polivalentes, multifacéticos, en constante reflexión y formación; o, por el contrario, profesores amargados y desinteresados que escogen la profesión por falta de otras opciones o por tradición familiar. Los significados mediadores de la identidad del futuro profesor se constituyeran dialógicamente por medio de la participación en prácticas de intercambios discursivos, como los que se producen en el foro estudiado. En él se hacen presentes diferentes significados sobre la identidad y la práctica docente, provenientes de los procesos de intercambios del mundo no virtual, por ejemplo, las diferentes imágenes sociales sobre lo que es y lo que debería ser un profesor, y los procesos concretos de intercambios realizados en un foro virtual.

Palabras-clave: Entornos formativos virtuales. Identidad profesional. Formación docente.

ÍNDICE

AGRADECIMENTO	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
RESUMEN	ix
INTRODUÇÃO	01
CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS VIRTUAIS	07
1.1. Contexto do estudo: a disciplina virtual Psicologia e Escola como cenário de configuração da identidade docente	08
1.2. A interação social e a construção identitária	11
1.3. A comunicação na constituição da identidade	15
1.4. A importância do contexto na formação das configurações identitárias	21
1.5. Configurações da Identidade Profissional	23
1.6. Configurações identitárias docente	25
CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS VIRTUAIS E COMUNICAÇÃO MEDIADA PELAS TIC: O EFEITO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSOR DE ESTUDANTES	28
2.1. Configurações identitárias em contexto virtual.	29
2.2. Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto virtual	32
2.3. Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto de aprendizagem a distância, com enfoque no fórum de discussão	35
A IMPLEMENTAÇÃO E O USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFESSOR VIRTUAL	39
3.1. A história dos cursos de formação de professores no Brasil	39
3.2. A formação docente no Brasil	41
3.3. O impacto das novas ferramentas tecnológicas na EaD e o professor virtual	46
METODOLOGIA	50
MÉTODO	52
5.1. Contexto Geral	52
5.2. Estudo exploratório	52
5.3. Estudo Empírico	53
5.4. Contexto	53
5.5. Participantes	55
5.6. Instrumentos	56
5.7. Procedimentos éticos	56
5.8. Procedimentos para obtenção das informações empíricas	56
5.9. Análise das informações empíricas	57
RESULTADOS	60
6.1. O histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da Turma A	60
Fórum 01 Semana 01	61
Fórum 01 Semana 02	63
Fórum 02 Semana 01	64
Fórum 02 Semana 02	66
6.2. Estratégias de discurso e construção de posicionamentos e significados de ser professor na Turma A	67
6.3. O histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da Turma B	78
Fórum 01 Semana 01	78
Fórum 01 Semana 02	80
Fórum 02 Semana 01	81

Fórum 02 Semana 02	82
6.4. Estratégias de discurso e construção de posicionamentos e significados de ser professor na Turma B	83
DISCUSSÃO	102
Tendências gerais dos resultados e discussão	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129

TABELAS

Tabela 01: participantes Turma A e B	55
Tabela 02: Características da Estrutura da Turma A - Fóruns 01 e 02	60
Tabela 03: 1º Fórum turma A semana 1	61
Tabela 04: 1º fórum, turma A semana 2	63
Tabela 05: 2ºFórum1 Turma A Semana 1	64
Tabela 06: 2º Fórum Turma A Semana 2	66
Tabela 07: Exemplo Réplica Elaborada	67
Tabela 08: Exemplo Réplica Elaborada	68
Tabela 09: Exemplo Réplica Elaborada	68
Tabela 10: Exemplo Réplica Elaborada	68
Tabela 11: Exemplo Réplica Elaborada	69
Tabela 12: Exemplo Réplica Elaborada	70
Tabela 13: Exemplo Réplica Elaborada	70
Tabela 14: Exemplo Réplica Elaborada	71
Tabela 15: Exemplo Réplica Elaborada	71
Tabela 16: Características da Estrutura da Turma B - Fóruns 01 e 02	78
Tabela 17: 1º Fórum Turma B Semana 1	79
Tabela 18: 1º Fórum Turma B Semana 2	80
Tabela 19: 2º Fórum Turma B Semana 1	81
Tabela 20: 2º Fórum Turma B Semana 2	82
Tabela 21: Exemplo Réplica Elaborada	83
Tabela 22: Exemplo Réplica Elaborada	84
Tabela 23: Exemplo Réplica Elaborada	85
Tabela 24: Exemplo Réplica Elaborada	86
Tabela 25: Exemplo Réplica Elaborada	86
Tabela 26: Exemplo Réplica Elaborada	87
Tabela 27: Réplica de Contra-argumentação e Justificação	88
Tabela 28: Réplica de Contra-argumentação e Justificação	88
Tabela 29: Exemplo Réplica Elaborada	89
Tabela 30: Exemplo Réplica Elaborada	90
Tabela 31: Exemplo Réplica Elaborada	91

FIGURAS

Triângulo expandido de Engeström (2001) do triângulo de Leontiev	13
Mapa 01: posicionamento e significado	73
Mapa 02: posicionamento e significado	74
Mapa 03: posicionamento e significado	75
Mapa 04: posicionamento e significado	76

Mapa 05: posicionamento e significado	77
Mapa 06: posicionamento e significado	92
Mapa 07: posicionamento e significado	93
Mapa 08: posicionamento e significado	94
Mapa 09: posicionamento e significado	95
Mapa 10: posicionamento e significado	96
Mapa 11: posicionamento e significado	97
Mapa 12: posicionamento e significado	98
Mapa 13: posicionamento e significado	99
Mapa 14: posicionamento e significado	100
Mapa 15: posicionamento e significado	101

INTRODUÇÃO

No presente trabalho estudamos as configurações identitárias profissionais de professor de Língua Portuguesa-Letras nos estudantes em formação nos espaços formativos virtuais como uma forma inovadora e ainda pouco conhecida e estudada de formação. As especificidades nas novas formas de mediação leitura-escrita, caracterizada, de um lado, pelo hibridismo entre a escrita formal e a rapidez da oralidade e, por outro lado, pelas suas regras, normas e conteúdos, dão forma à atuação dos estudantes.

Destacamos, dentre as novidades e especificidades do contexto de formação virtual, a forma de navegação, ou seja, a maneira como os estudantes relacionam e comunicam entre si nesse espaço específico, que os permitem utilizar e categorizar as bases de dados e objetos semióticos, isto é, objetos com significação, organizados topologicamente, conforme a mídia. Em outras palavras, ao participar do contexto de comunicação do fórum de discussão virtual, os estudantes comunicam-se e trocam conceitos de forma assíncrona na construção de conhecimentos específicos do assunto estudado. Entretanto, na produção de significados, a palavra não é vista isoladamente, com sua estrutura gramatical e fonética, mas em sua totalidade no discurso, que lhe confere uma significação em responsividade endereçada ao outro (Bakhtin, 1992; Volochinov, 2002), grupo social (Vigotski, 2007; 1989).

A produção de conhecimento envolve três elementos: a pessoa capaz de conhecer, o ato de conhecer e o que é conhecido (Vigotski, 2007; 1989). Transpondo para o nosso estudo, ao entrar em contato com as novas formas de leitura-escrita no fórum de discussão, podemos refletir que o primeiro elemento diz respeito à percepção por parte dos estudantes dos instrumentos mediadores de leitura-escrita existentes no contexto de formação virtual. No entanto, para que tal percepção seja apropriada, os estudantes precisam conhecer e usar os instrumentos conforme seu significado histórico e social. O segundo elemento, refere-se à ação que a pessoa tem no próprio contexto, ou seja, em sua participação no fórum. Em outras palavras, o ato de conhecer é resultante da combinação da ação da pessoa e das condições sociais e culturais que tornam possíveis esta ação. O terceiro elemento é a apropriação desses significados na produção de um significado particular, contrariando, assim, a concepção de que o conhecimento é simples produção do sujeito em interação com o objeto ou uma reprodução mimética do real.

É a ressignificação pela pessoa de algo já significado socialmente, o que pressupõe uma atividade semiótica específica a cada sujeito. A apropriação dos instrumentos implica, inicialmente, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do humano e a formação de faculdades motoras (Leontiev, 1978, p. 269) e semióticas. O mundo em movimento, isto é, em processo contínuo de transformação, possibilita também à pessoa um estado de devir permanente, ou seja, que ela esteja no mundo em permanente movimento e transformação.

Com isso, as novas formas de leitura-escrita no processo de ensino-aprendizagem virtual são concebidas como instrumentos que permitem aos estudantes se voltarem sobre suas práticas de aprendizagem e refletirem, formarem conceitos e articulá-los de forma significativa e que mobilizam os interlocutores a voltarem ao diálogo e constroem novos sentidos, de serem coautores em momentos posteriores. Ao mesmo tempo em que ler as postagens dos colegas e do professor-tutor leva os estudantes a compará-los com as próprias opiniões e ideias e a examinar seu próprio entendimento e interpretação do assunto (Zhu, 1996). Nessas relações dos estudantes com o seu meio de aprendizagem virtual para a construção e apropriação de conhecimentos específicos sobre a matéria estudada, situamos a dupla construção no processo de ensino-aprendizagem, de um lado, de conhecimentos teórico-práticos sobre a área estudada e, de outro lado, de configurações identitárias profissionais.

Nesse contexto de redefinição e de transformação do trabalho pelas novas configurações exigidas por tarefas *onlines*, semipresenciais, rápidas, instantâneas, globalizadas e localizadas (Canclini, 2006), o docente se vê entre o avanço e a cristalização de concepções. Nesta contradição e tensão, a prática docente está sendo refletida e definida, em que as configurações identitárias vão se concretizando, contraditória e dialeticamente, tanto na forma de pensar e agir quanto na maneira de ensinar, possibilitando “novas competências que auxiliam a mobilizar e a articular recursos para tomadas de decisões e encaminhamentos” (Marinho-Araujo, 2003, p. 37).

Nesses discursos, vemos as contradições existentes nas discussões contemporâneas, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação em que o professor lida com significados diferentes e até opostos de identificações profissionais, como: (a) professor tecnicista, sua atuação é prioritariamente de transmissão que reduzia os profissionais a um técnico do conhecimento, a meros executores de planos elaborados, impondo-lhes ‘pacotes pedagógicos’ quase sempre invisibilizados pelo rótulo de incompetência que lhes foi atribuído; (b) professor reprodutivista, que os anulava sob o rótulo de alienados perpetuadores da ideologia de uma classe dominante perversa; (c) professor autônomo, que pressupõe a sua capacidade de agir de forma competente, um atributo pessoal que autoriza o possuidor a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades, buscando sua valorização profissional; (d) o professor pesquisador, reflexivo, que tem uma maior habilidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem tecnológica, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias; e (e) professor dialogista.

Acrescentamos ainda que sua construção de significado sobre a profissão docente parece seguir o movimento de um pêndulo, o qual vai e volta em um constante movimento à procura do seu equilíbrio, onde o ser professor é visto, muitas vezes, como um ser naturalizante, com capacidades e possibilidades inerentes e naturais. Nesta visão, o professor é concebido de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento profissional e pessoal,

que pela sua força e determinação consegue vencer na vida e na profissão. Em sua própria luta pessoal para a transformação, a sociedade e a comunidade escolar são o espaço de seu desenvolvimento, onde as condições são dadas e cabe a ele aproveitá-las. Ou seja, um lugar que pode contribuir para a formação de professor ou impedir o desenvolvimento humano (Bock, 2004).

Contrapomos a essa concepção de ser humano natural, em que o outro se refere apenas à existência de outras pessoas e a pessoa é um ser naturalizante e adotamos a concepção de que as relações sociais para o desenvolvimento e a formação docente são situadas no tempo histórico, em condições determinadas de vida, permeadas de significações e linguagens específicas, com condições concretas de trabalho e formas de produção da sobrevivência (Leontiev, 1978; Vigostski 2001).

As pessoas adaptam-se às condições de vida pela sua atividade. É pela atividade sobre o mundo material que a pessoa humaniza o mundo, isto é, ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas habilidades e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos. Dialeticamente, os artefatos utilizados na atividade vão sendo modificados em função das necessidades humanas (Leontiev, 1978).

O processo de apropriação de conhecimentos tem uma possível influência no modo em que cada pessoa percebe a si mesma. Desde este ponto de vista, o recurso à reflexividade se aplica ao fazer prático dos futuros professores e a quem serão, isto é, ao próprio posicionamento subjetivo e identitário. A apropriação do instrumento e aprendizagem das habilidades refere-se também a uma apropriação das operações motoras que estão cristalizadas e incorporadas nos objetos. Por isso, dizemos que o processo é ativo para o ser humano, na medida em que é um processo de formação ativa de aptidões novas e de funções superiores que o humanizam.

O processo pedagógico é a vida ativa, é a luta tensa na qual o professor se constitui e se identifica como tal na intersecção de escolhas possíveis no processo de tornar-se em um campo de atuações e práticas linguísticas, institucionais. A maneira como o professor cria o sentido de si é resultante da intersecção dinâmica de tradição e projetos de vida através da qual a identidade profissional de professor está em constante criação e em questionamento (Capurro, 1996) em relação à sociedade que o acolhe.

A vida se revela como um sistema de criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada concepção, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa. E à medida que os diversos sistemas de significação da profissão docente na cultura se multiplicam, as pessoas, no nosso caso os futuros professores, são confrontadas por uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis de docente, com cada uma das quais poderiam se identificar, ao menos temporariamente (Marinho-Araujo, 2003).

Nesse espaço explicam-se os antagonismos como dinamogênicos, em que ao posicionar-se a pessoa se constitui articulada aos espaços sociais justos, democráticos e solidários. A educação,

neste sentido, não pode deixar de ser política, uma vez que sempre infunde, voluntária ou involuntariamente, essa ou aquela linha social, ou seja, política em correspondência com os interesses da classe social dominante que a orientava.

Sendo assim, nossa tese é de que as especificidades do contexto de formação profissional docente virtual geram o deslocamento para a construção de um novo professor reflexivo, cuja prática está voltada e posicionada para uma sociedade tecnológica.

As perguntas que orientam o estudo são as seguintes: Quais os significados construídos pelos estudantes da disciplina Psicologia e Escola do curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB/UnB sobre o que faz o novo professor reflexivo da sociedade tecnológica? Como os estudantes estão se preparando para serem formadores no novo contexto e com as novas ferramentas tecnológicas? Como eles estão lidando com a mídia e como esta nova condição especial propiciada pela mídia está fazendo com que eles se posicionem enquanto estudantes na construção do conhecimento e em relação à identidade profissional?

O objetivo geral é analisar os significados mediadores de ser professor na era tecnológica dos estudantes em formação no curso de Licenciatura Letras-Português nas relações e comunicações mediadas em dois fóruns de discussão virtual, da disciplina da Psicologia e Escola, da Universidade Aberta do Brasil.

E os objetivos específicos: são identificar os significados que constituem os posicionamentos desses estudantes; identificar o tipo de interação entre os estudantes no fórum e identificar as expressões ou termos que geram mudança de posicionamentos discurso no fórum.

Buscando articular a perspectiva teórica ao objetivo e à perspectiva metodológica, o presente trabalho constitui-se de três partes. A primeira parte é a fundamentação teórica. A segunda parte é o método e a terceira refere-se aos resultados, discussão e considerações finais.

A fundamentação teórica está subdividida em três seções: na primeira seção, intitulada Configurações identitárias profissionais de professor na formação docente em contextos virtuais, apresentamos os conceitos de configuração identitária, configuração identitária profissional e configuração identitária de docente. Dividimos essa seção em três subseções, na primeira: *1.1. Contexto do estudo: a disciplina virtual Psicologia e Escola como cenário de configuração da identidade docente*, apresentamos e relacionamos o fórum de discussão como contexto de formação virtual de atos identitários profissionais.

Para avançar na compreensão do conceito de configuração da identidade do docente dividimos esta subseção, em três partes 1.2, intitulada *A interação social e a construção identitária*, definimos o conceito de interação social e relacionamos com as interações ocorridas no fórum de discussão e o motivo pelo qual estamos estudando no nosso trabalho; 1.3, denominada *A comunicação na construção da identidade*, trouxemos os conceitos de comunicação, linguagem, palavra a partir da vertente dialogista na compreensão do processo de negociação e construção de significados sobre si, o mundo, a vida e sobre o próprio processo de construção identitária. A partir

disso, relacionamos tal conceito com o conceito sobre narratividade e o posicionamento na produção identitária; e a 1.4, intitulada *A importância do contexto na formação das configurações identitárias*, trabalhamos a concepção dialogista de espaço-tempo na produção de significados sobre a identidade.

Na segunda subsessão, no subitem 1.5, intitulada *Configurações da Identidade Profissional*, defendemos a identidade profissional como um processo em transformação ao longo da vida da pessoa, estando relacionado intimamente com outras esferas da vida pessoal, como a pessoal, a social, a escolar, a família, a cultura e aos aspectos econômicos e políticos. Na terceira subsessão, no subitem 1.6, intitulada *Configurações identitárias docente*, apresentamos como os estudos sobre a identidade docente vêm sendo feitos e os seus principais conceitos.

Na segunda seção, intitulada *Configurações identitárias virtuais e comunicação mediada pelas TIC: o efeito da tecnologia no processo de construção das configurações identitárias de professor de estudantes*, apresentamos conceitos-chave das áreas de Psicologia Social, Antropologia e Ciência da Computação sobre identidade e comunicação virtual, relacionando-os com o nosso objeto de estudo. Para tanto, dividimos a seção em três subitens: no primeiro, intitulado 2.1. *Configurações identitárias em contexto virtual*, apresentamos os conceitos sobre identidade virtual; no segundo, intitulado 2.2. *Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto virtual*, descrevemos como está ocorrendo a comunicação mediada pelas novas tecnologias. No terceiro, intitulado 2.3. *Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto de aprendizagem a distância, com enfoque no fórum de discussão*, apresentamos a comunicação mediada pelas novas tecnologias no contexto acadêmico.

Na segunda seção, intitulada *A implementação e o uso das TIC na formação de professores e o professor virtual*, descrevemos brevemente a história dos cursos de formação no Brasil, desde seu início até a implementação e o uso das TIC no contexto acadêmico e o seu impacto na vida profissional do professor. Para tanto, dividimos esta seção em dois subitens. No primeiro, intitulado 3.1. *A história dos cursos de formação de professores no Brasil*, enfatizamos a contradição entre os diversos interesses de classes afetando as políticas públicas sobre a educação. No segundo subitem, intitulado 3.2. *A formação docente no Brasil*, apresentamos um relato dos cursos de formação do Brasil, enfatizando três momentos considerados importantes por nós para a compreensão das TIC na educação: entre a metade dos anos 50 e até os anos 80; os anos 90 até o ano 2000 e do ano de 2003 a 2009.

No segundo subitem da terceira seção, intitulado 3.3. *O impacto das novas ferramentas tecnológicas na EaD e o professor virtual*, retomamos alguns pontos importantes sobre os vários discursos (social, político, do trabalho, escolar, econômico, etc.) em relação às TIC na Educação (suas características e desafios) afetando a construção de sentido pessoal do ser professor que está se formando e tendo que trabalhar com as novas tecnologias, ou seja, na constituição do professor virtual, com suas características e seus desafios.

No método apresentamos o contexto da pesquisa; os participantes; os instrumentos utilizados no estudo; os procedimentos éticos; a construção das informações e a análise das informações. Nos resultados apresentamos e descrevemos o histórico das estruturas das interações e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns das Turmas A e B. Na discussão analisamos os posicionamentos e os significados mediadores das configurações identitárias de ser professor construídos nos fóruns de discussão analisados. Nas considerações finais apresentamos algumas reflexões sobre o estudo.

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Trabalhamos com a concepção de configurações identitárias profissionais ao invés de identidade profissional por vê-las como um processo em andamento, ou seja, em um processo descontínuo, marcado por rupturas e retrocessos e reviravoltas (Wallon, 1989), que são transformadas no jogo de posições estabelecidos entre os interlocutores, dentro do limite dessa atividade pela construção de sentidos sobre o ser e o estar na profissão. Contrapomos, assim, a perspectiva da identidade como estática, ou praticamente imutável, em que o outro se refere apenas à existência de outras pessoas, sem influência na constituição do si-mesmo, e a pessoa como um ser naturalizante. Pelo contrário, a pessoa, no nosso estudo, assume diferentes identidades em diferentes momentos, configurações identitárias que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Mas sim, podendo ser contraditórias, apontando em diferentes direções de tal modo que as identidades estão sendo deslocada constantemente (Hall, 2006).

Na intersecção de escolhas possíveis no processo de torna-se dentro de um campo de práticas linguísticas e institucionais, o *self* - compreendido como consciente e intencional - se constitui na fronteira da relação Eu-Outro, ou seja, na polaridade da relação de um “Eu” e a um “Isso” na constituição e definição de diferenciação e identificação com o outro no momento da interação da pessoa com o outro e com o seu contexto sociocultural, em que o Eu, como autor, se posiciona, é posicionado e posiciona o outro no presente concreto da relação, ao mesmo tempo, cria o futuro e (re)constrói o passado a partir das relações existentes e estabelecidas entre os vários significados pessoais e coletivos (Valsiner & Rosa, 2007). O que possibilita novas articulações, isto é, a criação de novas posições de identificação, a produção de novos sujeitos, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas (Hall, 2006).

Criamos a possibilidade de certas maneiras de viver, junto com as categorias com as quais descrevemos e explicamos e essas novas articulações de quem somos e o que fazemos são resultantes de um constante processo de contradição e de negociação entre seus elementos na/para a criação de novas posições de identificação (Hall, 2006). Nesta constituição há uma multiplicidade dinâmica de posicionamentos inter-relacionados em um cronotopo, onde os posicionamentos podem mudar e até ocupar posições opostas conforme as mudanças espaços-temporais. É a intersecção dinâmica de tradição e projetos de vida através do qual a identidade está em constante criação e em questionamento (Capurro, 1996).

Nessa concepção, temos, de um lado, o sujeito se apropriando dos significados e valores culturais e, do outro lado, o processo de resignificação, ou seja, na construção de significados subjetivos sobre o ser e o estar, a pessoa se apropria dos significados social e historicamente construídos e, ao fazer isso, dá o seu próprio tom, expressividade, singularidade. A apropriação dos

instrumentos implica, inicialmente, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras (Leontiev, 1978) e semióticas.

As pessoas produzem suas histórias a partir de uma certa condição concreta, ou seja, a partir de certos modos e das relações de produção, em um determinado tempo e espaço. Isto possibilita novas articulações, em termos de pontos nodais particulares de articulação (Hall, 2006) que a nosso ver relaciona-se com questões emocionais e motivações construídas e atualizadas no momento da interação Eu-Outro, possibilitando, assim, a criação de novas posições de identificação e a produção de novos sujeitos, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais. A partir disso, criticamos a concepção das relações binárias, A e não-A, por pressuporem a concepção dicotômica e naturalizante do ser humano e a concepção da produção de significado como uma construção puramente social ou individual.

1.1. Contexto do estudo: a disciplina virtual Psicologia e Escola como cenário de configuração da identidade docente

No nosso caso, o uso das novas ferramentas tecnológicas na educação, com suas formas de relação e comunicação distintas da educação presencial, tem desafiado e provocado mudanças nos processos formativos, por demandar novo olhar e uma nova atuação frente à educação virtual, ou seja, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ao conteúdo e ao conhecimento, ao aluno e à interação professor-aluno e aluno-aluno e sobre as próprias ferramentas tecnológicas.

A possibilidade de alterar o desempenho da pessoa pela ajuda e interferência de outra é o que permite a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento humano (Vigotski, 2001), potencializando e promovendo zonas de desenvolvimento proximal, que no nosso caso, estão sendo mediadas por instrumentos das novas tecnologias em um tempo assíncrono. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem na EaD pressupõe uma condição social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daqueles que a cercam (Vigotski, 2001), onde os participantes usam a rede de computadores para comunicarem-se com os outros e trocar conceitos teóricos e práticos de forma assíncrona para alcançar o objetivo da aprendizagem (Li & Bratt, 2004).

Trabalhamos o fórum de discussão virtual como uma ferramenta mediadora da atividade que permite situações que favoreçam a interação e a discussão entre seus interlocutores. No nosso caso, ademais, as interações no fórum são vista como “a totalidade de mensagens interconectadas e respondidas” (Morueta & Garrido, 2010, p. 303). Sendo assim, o fórum é constituído por episódios, concebidos como as sequências de enunciações com temas comuns, formando um texto, em que os interlocutores se posicionam, posicionam os demais e são posicionados por eles.

Nesse exemplo de formação profissional, as várias possibilidades de experiências marcam o processo de construção de significados de ser professor, isto é, da reflexão e ação sobre ela, a

práxis, que possibilita ao estudante refletir e também se posicionar sobre o ser professor e criar e atualizar os atos identitários da profissão (Davis & Aguiar, 2010; Faria & Souza, 2011; Loguercio & Del Pino, 2003; Longarezi & Alves, 2009; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004), que estão sendo estruturadas pela especificidade do próprio espaço que, de um lado, é determinada por suas características físicas e funções semióticas e, por outro lado, pelas condições em que se instauram as relações interpessoais em questões.

A experiência “é uma forma de abrir o pensar e a pensar a si mesmo e ao novo, abrir o pensar ao novo no pensar e a pensar de novo” (Kohan, 2000, p. 31). Os significados e os sentidos são constituídos na ação, ao mesmo tempo em que são produtos da ação (Rosa, 2007). O si-mesmo se reinventa a partir das múltiplas vozes ou dos posicionamentos-eu envolvidos, conforme as mudanças espaço-tempo. No nosso caso, esse reinventar se dá pela mediação leitura-escrita pela possibilidade dos estudantes depararem com uma nova forma de navegação no espaço virtual, que se refere à utilização, categorização de base de dados e objetos semióticos organizados topologicamente na mídia.

Para entendermos melhor como acontece essa construção de conhecimentos e significados acerca da identidade profissional nas relações de mediação (em que a pessoa constitui-se pelo outro e pela linguagem), consideramos o conceito de intersubjetividade e o próprio contexto de formação virtual, no qual se desenvolve a interação e a comunicação entre os participantes, com suas regras e normas e o próprio uso da ferramenta mediadora. A intersubjetividade é vista como o lugar do encontro, da confrontação e da negociação de significados de cada participante à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentidos (Góes, 1991). Neste sentido, a palavra é território compartilhado pelos interlocutores (Volochinov, 2002) e os seus significados são construídos pelos interlocutores, na dialogicidade (Wold, 1992), expressando a convergência e a divergência de suas diferentes perspectivas (Marková, 1992).

O contexto de formação virtual é visto como o contexto da situação, o cenário concreto do discurso (Halliday & Hassan, 1989), onde acontecem, no nosso estudo, a interação e a comunicação virtual entre os interlocutores para a conquista do objetivo, participar do fórum de discussão, obter boa nota e ser aprovado na disciplina. Esse cenário é marcado por um entorno cultural particular, isto é, seus significados e seus sistemas de normas e regras que não podem ser ignoradas pela investigação. O contexto é resultado de múltiplos elementos, processos e ações, entre as quais ressaltamos a ação coletiva dos interlocutores (Rueda, 1999).

Para nós, as regras codificadas e contidas do contexto de formação a distância dão forma à atuação das pessoas, em práticas desenvolvidas no espaço de aprendizagem virtual (Nardi, 2010). As regras e as normas dividem a tarefa que cada um irá desempenhar e as coordenam, ou seja, estabelecem como será o relacionamento das pessoas no determinado espaço e como deverá ser feita a coordenação entre os diversos setores da organização. Estabelecem hierarquia e o agrupamento das atividades, quem é quem, quem é o responsável para fazer o que, quem orienta a

discussão. Sendo assim, as regras e normas moldam as experiências e geram as condições para a construção de significados. Neste processo, as habilidades de cada participante e as formas como ele usa e controla o computador, a internet, a própria plataforma, a disciplina e o fórum de discussão dão contorno ao processo de aprendizado e ao conhecimento produzido sobre a profissão.

Nessa nova estrutura, a comunicação caracteriza-se pelo hibridismo entre a escrita formal e a oralidade informal, pela possibilidade de transformar a escrita isolada em uma rede virtual de hipertextos de leitores e escritores, pois conecta e aproxima as pessoas separadas geograficamente, e pela possibilidade da pessoa romper com a temporalidade linear, o acesso ao conteúdo e à disciplina se dá em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos, e as orientações e aulas estão no ar ininterruptamente (Carvalho, 2007). O que permite o surgimento do sentimento de co-presença, posto que a interação e a comunicação mediadas pelas TIC modificam a forma como as pessoas percebem e agem a si, os outros e o mundo.

Esses mesmos artefatos dão a forma à atuação das pessoas, isto é, a partir da combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica) que as pessoas se apropriam dos artefatos mediadores e, a partir disso, como eles mediatizam, regulam e controlam os múltiplos elementos, processos e ações pela sua atividade. No trabalho consideramos o lugar do encontro, da confrontação e da negociação de significados de cada participante à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentidos em ser e estar na profissão. Sendo assim

Se o homem se libertou de suas limitações biológicas e criou o humano, como essas características passam de geração a geração se elas não podem fixar-se na herança genética? “Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (Leontiev, 1978, p. 265).

No entanto, o processo de apropriação de qualquer ferramenta mediadora deve ser adequado, ou seja, reproduzir os traços característicos da atividade cristalizada no objeto, no fenômeno ou nos sistemas que o formam, visto que essa ferramenta mediadora não é apenas um objeto de forma determinada, com determinadas propriedades. É ao mesmo tempo um objeto social, no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas, ou seja, ela é um produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana (Leontiev, 1978; 1959).

O processo de apropriação é resultante da ação ativa da pessoa e da comunicação. Para se apropriar dessas ferramentas é necessário desenvolver em relação a elas uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. Em outras palavras, ela tem que efetuar uma atividade prática e cognitiva que responda de maneira

adequada à atividade humana que a ferramenta encarna. No nosso caso, ressaltamos ainda a importância de se propiciar reflexões sobre práticas futuras (Ilyenkov, 2007a, 2007b) e posicionamentos profissionais futuros (Barbato & Caixeta, no prelo) para apoiar os estudantes na construção coletiva e individual de novas visões e atuações sobre o assunto estudado e, também, na antecipação de cenários de práticas e posicionamentos profissionais futuros.

Sendo assim, o espaço formativo virtual dos fóruns precisa proporcionar experiências que possibilitem a reflexão sobre o conhecimento a ser discutido e construído, que além de permitir novas formas de operacionalização da atividade, produza uma compreensão do mundo e de si mesmo, como também vai constituindo uma forma própria e específica de funcionamento psicológico (Leontiev, 1972; 1959): seu comportamento, suas crenças, suas visões de mundo e seus significados.

Nesse processo de aprendizagem mediado pelas novas tecnologias, professor e estudante tornam-se identificáveis, em um movimento caracterizado pela oposição, em que ambos utilizam categorias sociais de identidade que circulam ao longo do tempo e espaço, enquanto se posicionam e são posicionados com as características ou ações como pessoas que são interpretadas em relação àquelas categorias, tornando-se pertencentes ou não a um determinado grupo social. Neste processo, a contradição e a oposição são vistos como fatores dinamogênicos (Wallon, 1989) impulsionando para as identificações de ser professor.

Sendo assim, o fórum virtual funciona como um instrumento mediador, com especificidades particulares, que fornece formas de perceber, organizar e dar sentido também a ser e estar na profissão (Leontiev, 1972; 1959; Oliveira, 1999; Vigotski, 2007, 2001), modificando os processos mentais. Reconhecendo as configurações identitárias como construídas histórica e localmente, ou seja, ela está localizada em um ponto específico do tempo e no lugar (Woodward, 2000), situada em um contexto sociocomunicativo específico. Neste sentido, os conceitos de interação social, de dialogicidade e de cronotopo têm um papel essencial na discussão e reflexão deste trabalho sobre a construção identitária. Para tanto, definimos cada um dos três conceitos em separados subitens, sendo eles 1.2; 1.3; e 1.4.

1.2. A interação social e a construção identitária

Partimos do pressuposto de que a interação é constituída nas várias atividades nas quais as pessoas se engajam coletivamente, sendo geradas por e gerando as condições de socialização (Arendt, 2001). Neste sentido, a interação, para nós, pressupõe articulações da pessoa com os outros e com as ferramentas culturais disponíveis e que podem se integrar na própria ação da pessoa, o que significa dizer que tal interação medeia a produção de sentidos que estão regulando a interpretação de si, do outro e do mundo em um dado momento da sua vida.

O nosso interesse em estudar a interação comunicativa dos estudantes no fórum acadêmico de um curso a distância é que possamos compreender como esse novo espaço de interação comunicativa virtual de aprendizagem permite novas formas de formação e de socialização, interação e comunicação gerando mudanças ou fomentando permanências na construção discursiva e reflexiva acerca do significado e sentido sobre o ser professor.

Para nós, a construção das configurações identitárias de professor em estudante nos cursos de formação a distância se dá nas experiências de participação nas atividades de aprendizagens. Se no presente trabalho concebemos os atos identitários como se constituindo na relação, ou seja, sendo relacional e se concretizando na e pela atividade mediada, pois opera com os signos e as ferramentas construídos social e historicamente, e significada, já que ela depara-se com conhecimentos, crenças, isto é, significados referentes ao afeto e à emoção, regras, valores ou valências, também ligado à afetividade, com importante função na organização semiótica na constituição do *self*, dotado em construção em um determinado contexto, essa aproximação supõe entender os atos identitários como função da ação da pessoa sobre seu contexto sociocultural, por meio das práticas próprias de sua comunidade, ou seja, do espaço de aprendizagem virtual.

E se refletirmos ainda sobre a afirmação de Rubinstein (1979) de que os processos mentais e a consciência não apenas se manifestam pela prática da atividade, mas se formam a partir dela, pois têm nela o impulso para o seu processo formativo, podemos refletir que, no nosso caso em particular, as configurações identitárias docentes são tanto um processo quanto um produto, mas também uma ferramenta para a construção de significados sobre ela mesma. Sendo assim, de um lado a cultura proporciona mecanismos de mediação cultural – ferramentas ou signos – à pessoa em desenvolvimento em contextos de atividades específicos e, de outro lado, a pessoa se apropria de tais meios culturais reconstruindo-os na atividade. Tal perspectiva da cultura como um conjunto de mecanismos simbólicos parte do pressuposto de que o pensamento humano é social e público.

Nesse sentido, a cultura é entendida como um sistema de atividades sociais, artefatos, conceitos, valores, preocupações e interesses (Corsaro, 2011). Ou seja, como um conjunto de sistemas semióticos interligados (Geertz, 1989), em que um sistema de significados é criado ao longo do tempo pelos grupos sociais com o objetivo de construir os acontecimentos vividos, de orientar a pessoa em suas experiências vividas, de se comunicar em e como base de formas de preferenciais de interpretação das experiências (Halliday & Hassan, 1989).

Compartilhamos a visão de que a cultura é uma condição essencial para a existência humana. Segundo Geertz (1989), “a principal base para sua especificidade” (p. 58). A partir disso, é na confrontação e na negociação sócio-histórica da atividade do estudante no fórum de discussão virtual analisado, no qual foca aspectos teóricos e práticos do ser docente, o uso de determinadas ferramentas tecnológicas e a linguagem (Odair, 2002) que a identidade do professor está sendo construída e compartilhada.

No presente trabalho, portanto, entendemos o impacto das TIC na constituição identitária do ser docente em formação e seguimos a noção da teoria da atividade em relação ao triângulo entre pessoa, objeto e ferramenta, que caracteriza toda a atividade humana, de que se um dos ângulos do triângulo se transforma os outros lados também se modificam, pois tal teoria tem como enfoque de análise o duplo processo dialético de transformação entre a pessoa e o meio. Isto significa dizer que a pessoa se transforma em função do objeto de sua atividade e das ferramentas que medeia, ou seja, a atividade humana significativa se dá na interação entre sujeito, objeto e ferramenta.

A partir disso, olhamos o novo espaço de interação de aprendizagem virtual a partir do triângulo expandido de Engeström (2001) do triângulo de Leontiev, no qual a participação da pessoa na atividade será afetada: pelas ferramentas utilizadas; pelas regras, leis e normas da comunidade a qual a pessoa pertence; e a divisão social do trabalho, pelas funções e atividades práticas de cada um.

Triângulo expandido de Engeström (2001) do triângulo de Leontiev



Nota: O uso da figura foi autorizada pelo autor. O texto base para a utilização da figura foi o seguinte artigo: Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualition. *Journal of Education and Work*, vol. 14, n. 01, pp. 133-156.

No estudo, a figura representa os elementos que estão em jogo e que interferem na construção das configurações identitárias de ser professor nos estudantes nos espaços de formação virtuais. De acordo com Engeström (2001), no triângulo, uma ferramenta pode ser qualquer objeto usado na transformação do processo, incluindo tanto as ferramentas materiais quanto as de pensamento. Regras dizem respeito às normas, convenções e às relações sociais dentro da comunidade. Divisão social do trabalho refere-se à explícita ou implícita organização da comunidade como relacionadas ao processo de transformação do objeto em resultado. Cada um dos

mediadores é historicamente formado e abre novas possibilidades de desenvolvimento (Kuutti, 1997).

No nosso caso, o sujeito é o estudante que aprende atuando e o tutor que apoia o estudante no processo de construção de conhecimentos e de atribuição de sentidos aos conteúdos da aprendizagem. Sendo assim, no ambiente de aprendizagem, o conteúdo é o objeto da aprendizagem, ou seja, conhecimento, aquisição de habilidades, dentre outros; e a ferramenta é a linguagem escrita, a rede, o fórum, internet; as regras são os comandos explícitos e implícitos do fórum de discussão e a divisão social do trabalho é como os participantes vão se posicionando e posicionando o outro como líder, o mediador, o seguidor, dentre outros.

As condições especiais colocadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos cursos de formação profissional a distância estruturam ao longo do seu tempo de duração a maneira como as pessoas interagem, comunicam e atuam entre si. Entendendo que este mesmo contexto virtual de aprendizagem além de proporcionar a criação de novas formas de formação, com distintas maneiras de comunicação e de circulação do saber, como as diferentes maneiras de escrita e leitura, a partir da presença de recursos multimodais (texto, imagem, som, etc.), tal contexto virtual promove novas formas de socialização e interação, com formas diferentes de compartilhar opiniões, significados, crenças, conhecimentos e de reflexões sobre um dado assunto estudado e como essas novas formas têm promovido o processo de negociação e a construção identitária de ser professor.

Nessa nova condição de interação permeada pela escrita, via ferramentas tecnológicas, estamos enfatizando as transformações psicológicas possíveis nesse novo contexto de interação, de comunicação e de sociabilidade, mais especificamente sobre os processos identitários acerca da profissão docente. Sabemos que ao longo da nossa história com as ferramentas tecnológicas, estas servem tanto como instrumentos para a transmissão da cultura, como para construir metas da pessoa usuária da ferramenta (Kaptlelinin, 1997).

Indo ao encontro dos estudos realizados na área educativa (Coll & Monereo, 2008), as TIC modificam o contexto de aprendizagem e as relações entre seus participantes e entre eles e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, possibilitando transformações no processo de aprendizagem e, acrescentamos de desenvolvimento pessoal e profissional. A partir disso, vemos as transformações tecnológicas como transformações das ferramentas que medeiam a atividade que provocam e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas transformações nas pessoas e nos objetivos de tal atividade (Lalueza; Crespo & Camps, 2008).

Reconhecendo que as TIC possuem tanto a capacidade de transformar as práticas educativas quanto para restringi-las e contrariando a concepção de alguns estudos que veem as TIC como uma ferramenta salvadora ou como simplesmente mais um recurso tecnológico (ver Moran, 2007; Moran, 2004), ressaltamos as condições especiais colocadas pelas TIC no espaço de EaD e o

seu uso no processo de aprendizagem como gerando as novas situações de aprendizagens e de possibilidades educativas que, por sua vez, irão permitir novas formas de aprender e ser.

No nosso estudo, as TIC não se referem apenas a um conjunto de ferramentas, mas são consideradas no marco das práticas institucionais em que se inscrevem e são sustentadas, isto é, como sua prática permite novas formas de comunicação e interação que, por sua vez, podem desencadear novas formas de organizar o pensamento das pessoas, sua função social na mediação de múltiplas formas de comunicação e no estabelecimento de instituições relacionadas com o governo, lei, economia e ao contexto institucional que se adquire tais habilidades (Lalueza; Crespo & Camps, 2008).

Nesse contexto, as novas condições especiais colocadas pelas TIC promovem um novo espaço de socialização, interação e, com isso, de comunicação, onde os participantes em cada cenário virtual compartilham, negociam conhecimentos e constroem ato de identificações através do ritmo e padrão de seus usos. São eles os responsáveis por integrar as ferramentas aos cenários de uso de uma forma significativa. A finalidade com que cada um usa a ferramenta é o que dá sentido a ela, ou seja, como e para que a pessoa usa irá determinar um objetivo e dar um sentido próprio. Como e para que a pessoa usa a ferramenta irá mediar a construção de novos significados e posicionamentos em relação ao contexto participativo.

Os significados construídos nas confrontações e nas negociações entre as pessoas no momento da interação adquirem sentido no jogo polifônico das enunciações. No nosso caso, esta confrontação está acontecendo em um fórum de discussão virtual de um curso de Licenciatura, em que os estudantes participam, com utilização de textos e da escrita para discutirem e refletirem sobre o significado de ser professor. Deste modo, esperamos observar como as interações entre os participantes no fórum virtual estão gerando os posicionamentos e a constituição de significados e sentidos sobre o ser professor.

1.3. A comunicação na constituição da identidade

A comunicação é um fenômeno importante em estudos sobre seres humanos. A linguagem, no estudo, é vista como um fenômeno social, e como tal a estrutura social regula os significados da comunicação na interação (Luckmann, 1992). Ou seja, produz-se um discurso específico a um determinado grupo na sociedade, por exemplo, a profissão, em um sistema social em um dado tempo. Neste sentido, tal linguagem medeia e gera a voz individual (Wertsch, 1992), visto que os interlocutores falam na linguagem social quando produzem suas próprias palavras e essas vozes coletivas medeiam o que a voz individual pode dizer (Marková, 1990). Dessa forma, o coletivo está em relação dialética com o individual (Marková, 1992).

A palavra é entendida como território compartilhado pelos interlocutores (Volochinov, 2002) e os seus significados são construídos conjuntamente pelos interlocutores na dialogicidade

(Wold, 1992), expressando a convergência e a divergência de suas diferentes perspectivas (Marková, 1992). Estudos (Andrade, s/a; Assunção, 2011; Halliday & Hassan, 1989) afirmam que para compreender o significado que está sendo produzido em uma determinada situação em que o discurso é realizado é necessário considerar tanto a produção, ou seja, o texto, como a situação em que o discurso é produzido, isto é, seu contexto. Consideramos que há uma relação dialética entre a situação de produção, ou seja, o contexto, e o texto, entendido como a materialidade discursiva.

A palavra, nesse sentido linguagem é metade do outro e ela se torna pessoal quando o falante a expressa em seu próprio tom, com sua própria intenção, ou seja, quando ele se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva (Wertsch, 1990). Nas dinâmicas polifônicas os processos históricos de produção de sentido incluem criação e também imitação como movimentos ventríloquos, em que há a fusão das múltiplas vozes, na qual ocorre uma justaposição de outras linguagens no interior de um mesmo enunciado (Bakhtin 1992), para criar os próprios significados e se posicionar de uma ou outra forma. Na perspectiva dialógica, a pessoa é relacional e aparece na/da mediação entre Eu-Outros dialógicos. O Eu se realiza no outro, onde a comunicação é negociada em uma multiplicidade de interações significativas.

Entendendo tal compreensão ativa e responsiva no momento dialógico, a relação Eu-Outro é concebida como social e circular, no sentido de que a situação comunicativa inclui ele (o Outro) para mim e eu para ele. Em que o Eu é constituído pelas palavras do outro; é visto através do outro; realiza-se através do outro. Trata-se do diálogo entre o Eu que é solidário com todos os outros que com ele interagem. Por outro lado, o Outro é compreendido e significado em uma determinada situação concreta e que dialoga com uma pluralidade de outros sujeitos, remete a um nós, que é a esfera constituinte desse coletivo, localizada em uma determinada comunidade ou grupo, no qual o processo ocorre historicamente.

Assim, na interação dialógica, a nossa palavra já não é nossa, visto que traz em si as marcas deixadas do contexto com o outro, entre os interlocutores e o contexto circundante, onde interagem sistemas de valores continuamente renováveis que participam da construção dialógica do sentido. Como resultante desse processo, as ações e os pensamentos da pessoa mudam tanto em relação à atividade exercida como em relação a si mesma, em um movimento de circularidade (Bakhtin, 1981; Ginzburg, 1987), que permitem dinamicidade por produzirem movimentos de reflexividade e transformações ao longo do tempo.

Nesse sentido, as pessoas produzem e participam de suas atividades culturais e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com as outras pessoas ao longo de suas vidas e da história de seu contexto sociocultural. Assim, o desenvolvimento pessoal é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura (Corsaro, 2011). Neste interjogo entre o coletivo e o particular, os signos são produzidos e compreendidos em relação ao processo de comunicação ocorrido em determinadas condições de socialização, como o reconhecimento da atividade coletiva

e conjunta da pessoa em seu contexto, isto é, como ela compartilha, negocia, interpreta, apropria e cria os significados e a cultura.

A apropriação, entendida como um constante processo de mobilização dos conteúdos, das pessoas, das relações e dos artefatos culturais que estão incluídos em uma atividade específica (Rogoff, 1995), permite a produção cultural, que contribui para ambas reprodução e mudança. Essas ações coletivas ocorrem no momento da interação e ao longo do tempo. Dessa forma, a pessoa constrói seus sentidos a partir da relação entre os aspectos ideológicos e emocionais (interesses, desejos, motivos pessoais que se constroem na coletividade), não refletindo as formas exatas as práticas da cultura em que interage.

De acordo com esta visão, as pessoas, a partir da sua posição na atividade e de sua compreensão da atividade, interpretam ou dão sentido às experiências comuns vividas na cultura, e na tentativa de atribuir sentido, elas reproduzem coletivamente seus próprios mundos e culturas (Costa & Lyra, 2002; Rogoff, 1990). Essa construção de sentido, portanto, é vista como indo além da cultura, em idiosincrasias: a interpretação pode ser tão diversa como o entendimento das pessoas em relação à palavra no discurso ou tão diversa como o interesse de cada um desses ouvintes (Wertsch, 1992).

Ademais, quando refletimos sobre essa relação dialética entre o coletivo e o individual, é preciso considerar a afirmação de Bakhtin e Wertsch sobre a linguagem não sendo neutra, impessoal ou descontextualizada (Castro-Tejerina & Rosa, 2007). Pelo contrário, na interlocução a enunciação carrega consigo certa intenção discursiva, em um horizonte dialógico, em certa situação social; tudo isso é marcado na expressividade do interlocutor-falante (Bakhtin, 1992), por isso interpretável apenas na situação comunicativa concreta que dá acesso à intenção discursiva do falante, carimbada pela posição valorativa do falante-escritor.

A comunicação, portanto, é vista, neste trabalho, como um fenômeno resultante da dinâmica da interação à medida que produz os diferentes enunciados, onde as interpretações se limitam e se influenciam mutuamente, isto é, se co-constroem. A palavra ocorre nas cadeias discursivas nos encontros entre os interlocutores como a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios (Volochinov, 2002). “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua” (Volochinov, 2002, p.15). Neste sentido, entendemos que a produção de sentido e significado depende do posicionamento de cada interlocutor.

No presente estudo, portanto, partimos do pressuposto de que a identidade se constrói na intersecção de diferentes componentes de discursos políticos e culturais e de histórias particulares que estão a todo o momento sendo negociadas, ou seja, de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas, políticas, culturais e sociais de subordinação e dominação (Woodward, 2000) num jogo entre forças de permanência, de retorno ao que se interpreta comum ao grupo, e forças de mudança e inovação. Num equilíbrio frágil de todas, de ênfases no ser igual – ser diferente, de

acordo com leituras contextuais, de interpretações possíveis e preferenciais. Nessa relação, as posições individuais são construídas ao longo da vida da pessoa e são representadas pelos valores, pelas crenças, pelos objetivos e metas pessoais, enquanto que as posições coletivas são construídas historicamente nos contextos socioculturais nos quais a pessoa atua (Rosa, Bellelli & Bakhurst, 2000).

O contexto no qual a pessoa participa é visto como uma unidade expressiva que orienta a ação individual e é um horizonte de significações que passa a fazer parte da construção pessoal (Bakhtin, 1992; Ewald & Soares, 2007; Rosa, Bellelli & Bakhurst, 2000), em que:

A época, o meio social e o micromundo que veem o homem crescer e viver possuem seus significados que servem de normas, dão o tom: são obras literárias, científicas, ideológicas nas quais as pessoas se apoiam, as quais se referem que são citadas, imitadas, servem de inspiração (Bakhtin, 1992, p. 313).

As diversas configurações identitárias são simultaneamente produto da sociedade e da ação da pessoa (Ewald & Soares, 2007) em um dado cronotopo (Bakhtin, 1981). Neste interjogo a pessoa é um interprete ativo (Bakhurst, 2000) que está em constante produção de significados sobre o si e o mundo, visto que na medida em que o Eu se realiza no Outro por meio da comunicação que é negociada em uma multiplicidade de interações significativas, a pessoa se depara com sistemas de significados em constante construção em que ela não apenas recebe tais significados, mas, em suas negociações com os outros, interpreta, atualiza e constrói.

Na produção de significados, a interpretação implica habilidades narrativas e de classificação que são forjadas e sustentadas na sociedade (Bakhurst, 2000), a narrativa aponta para uma trama, uma organização temática, causal e temporal que organiza as experiências da pessoa, mediando, assim, a sua compreensão de si e do mundo. Além disso, ela é uma maneira da pessoa se comunicar com as outras, ou seja, com o destinatário do ato comunicativo. A narração produzida é, portanto, o resultado de uma complexa atuação comunicativa, em que, de um lado, é uma comunicação da pessoa com si-mesma para a construção de sentidos e significados pessoais e, por outro lado, é uma comunicação com a outra pessoa, podendo atuar e se posicionar com esse outro de formas diferentes (Rosa, González & Barbato, 2009).

O posicionamento, nesse sentido, refere-se a como a pessoa se posiciona e é posicionada pelas outras pessoas nas situações dialógicas concretas que segundo Rosa, González e Barbato (2009), "não se refere apenas a intercâmbios de conversa, mas também a narrações produzidas pela própria pessoa, em que se faz presente as vozes dos outros" (p. 10). Sendo assim, o posicionamento é visto como um fenômeno dinâmico, ligado à atuação da pessoa em contextos concretos que se transformam de acordo com o tempo e o espaço, em que os interlocutores se posicionam,

posicionam os outros e interpretam como estão sendo posicionados, e que se relaciona com a construção de atos identitários. A partir disso, o contexto da situação e o diálogo da narração impacta tanto a forma do relato como o seu conteúdo (Rosa, González & Barbato, 2009).

A narrativa, considerada como uma ferramenta cultural privilegiada, nos permite aproximar e entender do modo como as pessoas compreendem a situação vivida, como elas atuam nos diferentes contextos e como isso impacta a construção da identidade docente. A narrativa, neste sentido, tem um papel importante na construção da identidade. A pessoa, ao fazer escolhas entre demandas muitas vezes contraditórias, busca recontar a diversidade que a constitui para a produção de uma história coerente e persuasiva (Ramírez, 2000), através de uma seleção de acontecimentos históricos que está direcionado e impactado pelos aspectos ideológicos e pessoais (Castro-Tejerina & Blanco, 2006).

Os significados construídos nas confrontações e nas negociações entre as pessoas no momento da interação adquirem sentido no jogo polifônico das enunciações. Nesse processo, esperamos observar novos significados e posicionamentos que atualizam o passado coletivo e individual, o presente, com ações vivenciadas e expectativas de futuro. No interjogo entre passado, presente e futuro, o *self* é visto como um “construtor de significados em um lugar e época específicos” (Atkinson, 1989, p.11), produzido na interação entre o eu e o mim (Rosa, 1990).

As histórias narradas são ao mesmo tempo uma prática social, pois se constituem nos encontros concretos entre os interlocutores nos diversos contextos socioculturais que eles participam, e uma atividade autorreflexiva da pessoa em seu discurso. Na construção discursiva na vida, como processo de subjetivação, as pessoas assumem localizações específicas e nesse processo interativo de assumir e atribuir posições, suas ações se tornam compreensíveis e são reconhecidas na sociedade, visto que são nas práticas discursivas que as diversas posições adquirem significados.

É o contexto situado e suas particularidades que definem o jogo de posições que se estabelece entre os interlocutores, através da participação ativa das pessoas na escolha e negociação dessas posições. Os significados de cada posição, assumidas ou não pelas pessoas, são entendidos, portanto, na dinâmica de cada situação, na tensão dos processos de restrição e ampliação de significados (Oliveira, Guaneas & Costa, 2004). Dessa forma, as posições ou os posicionamentos são resultantes de um processo de discurso e de mobilização de sentidos no qual o si-mesmo é concretizado na relação dialógica (Bakhtin, 1981), caracterizando-se como dinâmico e fluído:

a pessoa emerge através dos processos de interação social não como um produto final fixo, mas como sendo constituído e reconstituído através das várias práticas discursivas de que participa. Dessa forma, a questão da identidade (quem eu sou?) é sempre uma questão aberta, cujas respostas dependem das posições assumidas por um ou outro nessas práticas

discursivas, e das histórias por meio das quais damos sentidos a nossa vida e a dos outros (Davies & Harré, 1990, pp. 5-6).

Assim, os posicionamentos envolvem duas dimensões: a relacional, por ser um processo interativo, e a reflexiva, pois as pessoas são, ao mesmo tempo, posicionadas e se posicionam no diálogo. Este jogo de se posicionar e ser posicionada, por sua vez, implica ações em que se podem criar ou restringir possibilidades relacionais que permitam ou não a construção de determinadas versões de si-mesmo. Entender os posicionamentos construídos em um determinado contexto situacional implica ter acesso a marcas/índices (Ginzburg, 2009) que nos apoiam na construção da compreensão do significado social de uma conversa envolve tanto um aspecto constitutivo, ou seja, o uso institucionalizado da linguagem, como um aspecto dinâmico, isto é, as diversas maneiras pelas quais as pessoas ativamente produzem significados e sentidos sobre si-mesmo e o mundo (Oliveira, Guaneas & Costa, 2004).

Nesse espaço, tais pessoas falam como uma pessoa particular, mobilizam-se palavras e as vozes do grupo e das instituições das quais participa: neste embate e nesta negociação é que a pessoa constrói as vozes e o seu sistema de significados como parte de si-mesmo. Nessas interações discursivas, os processos de negociação são desencadeados pelo reconhecimento do Outro, construindo, assim, uma relação de alteridade. Esta noção de alteridade pressupõe que toda enunciação envolve, pelo menos, duas vozes – a voz do Eu e a voz do Outro, visto que a palavra procede de um destinador para um destinatário. Assim, a alteridade é o produto da interação entre os interlocutores na medida em que o Outro é reconhecido e que os participantes do encontro dialógico se ajudam na construção de sentidos (Bakhtin, 1992; Volochinov, 2002).

Nesse sentido, no processo de negociação, os significados são construídos no embate marcado pelas tensões, disputas, resistência, confirmação e qualificação entre as vozes presentes no momento concreto da prática discursiva (Bakhtin, 1992; Volochinov, 2002), de modo que a vida e a identidade se concretizam por meio das narrativas produzidas nesses encontros (Bruner, 1997; Gergen, 2001; Sisto & Fardelli, 2009; Vigotski, 2001). Os processos narrativos indicam as ações e significados construídos pela pessoa ao explicar-se, posicionando-se em relação ao mundo a partir do presente, buscando o passado e planejando o futuro. Na tensão entre os significados ideologicamente construídos e o impacto da emoção, a pessoa produz um valor em algo, sente algo sobre isso em que é refletida a sua motivação e a sua direção para o futuro (Hermans & Hermans-Jansen, 2003).

Dessa forma, os significados são produzidos pelo impacto da ideologia e pela emoção (Santos & Barbato, 2006). Nesta tensão entre os dois aspectos, uma fronteira emerge entre os significados antigos e os novos. A transição, nesse sentido, perfaz momentos marcados por embates acirrados, conflituosos e críticos entre os modelos pessoais preexistentes e as novas informações presentes nos contextos interpessoais (Carlucci, 2008), direcionando a pessoa para a negociação, na

relação dialética entre aceitação e resistência, à medida que constrói nas suas interações socioculturais, sua agencialidade, isto é, sua habilidade para atuar sobre o mundo (Bruner, 1998), o que envolve condição técnica, semântica, e ética/estética.

1.4. A importância do contexto na formação das configurações identitárias

Entendemos a importância do contexto como concepção de tempo-espaço nas transformações identitárias, o qual enfatiza a importância do conhecimento situado, ou seja, o conhecimento como sendo resultante da relação dialética existente em um determinado contexto e tempo específicos. O contexto sociocultural é um conjunto de signos que medeia a construção de significados do modo de agir e sentir e que regula a construção de outros significados também compartilhados culturalmente (Valsiner, 2007).

A partir disso, no nosso estudo, para compreendermos como os estudantes constroem seus pensamentos, seus modos de significar e dar sentidos aos conhecimentos compartilhados e a sua atuação profissional no fórum de discussão virtual é preciso entender o contexto, as condições de diálogo no próprio fórum, que gera e mantém o diálogo. Ou seja, é preciso entender como o conhecimento é estabelecido e mantido no discurso da comunidade estudada.

No nosso caso, em particular, consideramos o contexto de educação a distância, principalmente o fórum de discussão virtual, como um micromundo (Alexander, 2005; Bakhtin, 1992), onde os conhecimentos e significados estão se constituindo de forma situada e contextualizada, ou seja, o fórum é visto a partir de três elementos: (a) um ambiente cultural específico, pois possui suas condições de socialização particulares; (b) restrito, pois as produções discursivas apresentam peculiaridades e restrições que lhes são próprias; e (c) em movimento, na medida em que muitas vozes entram em ação, as quais se materializam nos enunciados dos estudantes, tutores e professores. Entretanto, faz-se importante ressaltarmos que essas vozes não se limitam ao âmbito educacional, mas sim, trazem também consigo sentidos forjados em outros contextos culturais, que comportam sentidos antecipados, confrontados, negociados ou até ignorados pelos interlocutores.

Refletindo sobre isto, e considerando nosso objeto de estudo, partimos da concepção de Worthan (2004) de que na interação entre estudantes e professores no espaço escolar quando ambos discutem um dado tema, no mínimo dois processos acontecem: eles tornam-se socialmente identificados como categorias de pessoas publicamente reconhecíveis, ao mesmo tempo em que os estudantes aprendem o tema. No processo em que ambos tornam-se identificáveis, professores e estudantes utilizam categorias sociais de identidade que circulam ao longo do tempo e espaço, ao mesmo tempo em que se posicionam e são posicionados com as características ou comportamentos de pessoas que são interpretadas em relação àquelas categorias, tornando-se pertencentes ou não a um determinado grupo social. Essas categorias são construídas nas relações entre os sistemas

macro, durante décadas e permanecem ou mudam conforme as mudanças sociais, e os sistemas micro, com padrões locais, e ontológicos, que se desenvolvem ao longo da vida da pessoa (Worthan, 2004).

Isto é, as várias identidades não emergem de um simples nível analítico, mas funcionam múltiplos níveis simultaneamente, como: (a) categorias demográficas de nível macro; (b) local, com posições culturais e etnograficamente específicas; e (c) posições temporárias, conforme as interações e funções específicas de cada participante, que interagem entre si e é a partir desta interação que todos esses recursos ganham significados sociais (Bucholtz & Hall, 2005). Todos estes diferentes níveis emergem no discurso.

No presente trabalho focamos no nível mais básico (c), onde a identidade emerge no discurso presente no fórum virtual, através das funções temporárias e orientadas assumidas pelos participantes em relação ao significado sobre a identidade docente, à definição entre eles de um líder, mediador, de um opositor e negociador, dentre outras funções que podem surgir ao longo da história do fórum de discussão. Essas posições temporárias, não menos que as categorias mais gerais de identidade sociológica e etnográfica, contribuem para a formação da subjetividade e intersubjetividade no discurso.

No entanto, reconhecemos dentro das categorias de níveis mais básicos as de nível macro, pois compreendemos que, de um lado, as posições assumidas pelos participantes durante um período de tempo e que são abandonadas assim que eles respondem as contingências do discurso, podem acumular associações ideológicas com a escala macro e com as categorias locais de identidade. De outro lado, essas associações ideológicas uma vez forjadas podem moldar quem faz o que e como na interação (Bucholtz & Hall, 2005).

Refletindo no nosso caso, como os estudantes estão lidando com, negociando e construindo os sentidos acerca de sua profissão, tendo em vista os diferentes e até antagônicos discursos produzidos historicamente na sociedade brasileira pelos interesses de diferentes grupos sociais e culturais. Dentro deste funcionamento como as identidades docentes estão sendo formadas, assumidas e mantidas pelos participantes do fórum virtual do curso de formação de professores. A identidade nunca é autônoma ou independente, mas sempre requer um significado social em relação à outra identidade disponível e outros atores sociais, dessa forma, ela inclui a igualdade e a diferença. Sendo assim:

a identidade se constitui em parte deliberada e intencional, em parte habitual, em parte como o resultado da percepção do outro e representações e em parte como o efeito de processos ideológicos mais amplos e estruturas materiais que podem tornar-se relevantes à interação (Bucholtz & Hall, 2005, s/p).

Partimos, portanto, da concepção de que a identidade está em construção, “como um processo nunca completo, mas como algo sempre em desenvolvimento” (Hall, 2009, p. 106), conforme as mudanças espaço-temporais, na qual a pessoa se move em várias dessas dimensões, posicionando-se como individual e coletiva (Rosa, Bellelli & Bakhurst, 2000), onde essas posições se encontram em processo de negociação.

A partir disso, os diversos encontros relacionais existentes no fórum virtual estruturam as fronteiras espaciais, sociais e culturais, possibilitando as condições de participação de cada estudante e sua produção de significados e de posicionamentos. Dos conflitos estabelecidos nesses diversos encontros e no embate com as ações de outras pessoas, em que os estudantes estão a todo o momento em um processo dialético de identificar-se e diferenciar-se com os outros, eles constroem significados que mediam suas identidades e seus posicionamentos sobre a vida pessoal e profissional (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004).

As configurações identitárias, portanto, se constroem nas práticas socioculturais, posicionando cada pessoa de uma maneira específica em seu contexto, com certos direitos, deveres, atribuições e demandas para ação (Sisto & Fardelli, 2009), em que os posicionamentos se constituem na tensão entre diferentes posições em um cronotopo, onde cada participante se encontra em um contínuo processo de negociação para a produção de seus diferentes posicionamentos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que as novas ferramentas tecnológicas provocam o surgimento das novas práticas mediacionais instrumentais e semióticas, podendo desencadear novas formas de regulação das atividades e autorregulação, esse impacto diferenciado tem um efeito na construção discursiva e reflexiva da atividade e identidade profissional dos estudantes em formação, inclusive na dimensão ética e moral.

1.5. Configurações da Identidade Profissional

A configuração da identidade profissional, assim como acontece na identidade pessoal, é entendida aqui como um produto simultâneo da sociedade e da ação da pessoa (Ewald & Soares, 2007) nos vários espaços socioculturais em que a pessoa participa, porém, ela se concretiza na relação de trabalho, estando ligada à atividade econômica (Cohen-Scali, 2003). No nosso estudo, a formação identitária profissional é entendida como um processo complexo, histórico e dialético, em que o ser profissional acontece nas várias interações sociais, nas quais a pessoa produz coletivamente (Arendt, 2001) uma compreensão do mundo, de si-mesmo e da profissão. Nesta constituição, a pessoa negocia e troca sentidos sobre o ser profissional entre as diferentes esferas de sua vida pessoal, de trabalho, educativa, social, cultural, familiar, econômica. Assim, a identidade profissional está relacionada com a identidade pessoal, social e do trabalho.

As configurações identitárias profissionais são entendidas como um conjunto heterogêneo de significações profissionais, atualizados na situação concreta da interação de formação profissional. A literatura da área (Cohen-Scali, 2003; Botía; Cruz & Ruiz, 2005) aponta ainda que as experiências sociais vivenciadas na família, no círculo de amigos e na escola são importantes na escolha da profissão. Desse modo, as configurações identitárias profissionais são tanto uma experiência pessoal, social e acadêmica quanto profissional:

sem reduzir-se à identidade profissional no trabalho, mas também, considerando a relação da pessoa com outros grupos sociais. As identidades profissionais podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais, ativado em função da situação de interação e como um modo de resposta à identificação ou diferenciação com outros grupos profissionais (Botía; Cruz & Ruiz, 2005, p. 04).

Estudo (Cohen-Scali, 2003) afirma que a configuração da identidade profissional inicia-se na infância – visto que as crianças são confrontadas muito cedo com duas formas de representações de trabalho: (1) acontece dentro da família, quando seus membros comunicam, dialogam entre si sobre suas atividades profissionais (o que é o trabalho, o que faz no trabalho, sua posição no trabalho, sobre seus colegas de trabalho, etc.), e (2) acontece na escola, sendo esta a forma mais institucionalizada de transmissão sobre as diversas profissões – e torna-se cada vez mais complexa na adolescência e adultez, quando os jovens e jovens-adultos entram na universidade ou se inserem no mercado de trabalho e têm as primeiras experiências de trabalho.

Os estudos (Botía, Cruz & Ruiz, 2005; Cohen-Scali, 2003; Nyström, 2008) enfatizam que a construção das configurações identitárias profissional se dá por meio de uma relação dinâmica entre diferentes esferas da vida e não como um fenômeno isolado, resultante apenas das experiências acadêmicas e do espaço de trabalho. Sendo assim, a formação da identidade profissional do estudante é um processo dinâmico e relacional que acontece nas relações dialéticas, contraditórias e na negociação:

mais do que um desenvolvimento profissional ou pessoal, é uma dinâmica e uma relação possível de troca que ocorre ao longo da vida, incluindo negociações entre as esferas pessoais, sociais, educativas e do trabalho (Nyström, 2008, p. s/p).

Dessa forma, refletir sobre as configurações identitárias profissionais é considerar a experiência das múltiplas posições nas diferentes comunidades, visto que nos diversos contextos

socioculturais em que a pessoa participa, ela não apenas aprendem as suas práticas, mas também, aprendem a serem membros dessas comunidades (Coll & Falsafi, 2010) por meio do processo de negociação entre as várias posições, ou, como afirma Nyström (2008, s/p), “o trabalho de reconciliação” das várias posições na criação, manutenção ou transformação do sentido de identidade através de diferentes comunidades de práticas.

A aprendizagem impacta e forma quem somos, o que somos capazes de fazer e o que vamos nos tornar, ou seja, a aprendizagem transforma não apenas o que sabemos, mas também quem somos e o que podemos fazer, pois aprender é entrar em uma nova prática, mudar de posição em relação ao outro e/ou com respeito à atividade socialmente definida. Como afirma Worthan (2004), quando a criança aprende a ler, ou a fazer aritmética, ou a entender a teoria da evolução, ela torna-se uma pessoa que participa de novas atividades sociais, tais como ler jornal, comprar ou discutir a condição humana. E isto, segundo o autor, é uma experiência de identidade.

Tendo tecido essas considerações, reconhecemos também as configurações identitárias profissionais como um processo de transformação, no qual a trajetória profissional e a visão do futuro profissional mudam ao longo do tempo por meio dos novos significados construídos pela pessoa sobre o trabalho e de como ela se identifica com ele. Tal significado se constrói na relação que a pessoa faz em relação à extensão na qual o trabalho permite a ela ser ela mesma e exercer seu sentido de si-mesma (Nyström, 2008).

Considerando tudo isso, a seguir apontaremos alguns aspectos trazidos pela literatura sobre as configurações identitárias do ser professor.

1.6. Configurações identitárias docentes

Estudos (Davis & Aguiar, 2010; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004; Tateo, 2012) sobre as configurações identitárias docente enfatizam a atividade do professor como ponto de partida para entender as formações identitárias de ser professor, principalmente quando se refere ao “bom professor”, como o professor deve ser e qual a sua função e como estes significados estão sendo compartilhados e construídos pela sociedade, como um todo, não apenas no espaço escolar. Nestes estudos, os autores enfatizam a dialética entre as dimensões pessoais, históricas e sociais na formação identitária de professor. Segundo Tateo (2012), “a maneira como o professor atua no espaço escolar é, com frequência, uma mistura entre peculiaridades pessoais e características do contexto sociocultural mais amplo e do sistema educacional” (p. 345).

As configurações identitárias profissionais são um constructo complexo, dinâmico e conceitual, estando sujeitas, de um lado, a construções de significados diferentes e, até mesmo antagônicas nos sistemas macro, como os sistemas políticos, econômicos, sociais e socioculturais sobre o ser docente e suas competências, ou seja, quem são e o que esperar deles, e, de outro lado, pelos próprios professores, como estes se veem e como veem o trabalho do professor. A partir

destes diferentes vetores, a identidade docente vai sendo negociada, compartilhada e construída (Tateo, 2012).

Outros estudos (Davis & Aguiar, 2010; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004) na área centram suas análises nos contextos de formação e de trabalho e nas atividades realizadas nesses espaços. Eles afirmam que é por meio da atividade desenvolvida tanto no contexto de aprendizagem quanto no de trabalho que a pessoa irá aprender a ser um professor, ou seja:

irá aprender e a construir uma concepção de quem é o sujeito da aprendizagem, de como ensiná-lo, do próprio processo de ensino-aprendizagem, de aprender e da função de professor, além de aprender a lidar com comportamentos dos alunos e aprender a trabalhar em grupo (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004).

É possível lembrarmos ainda da afirmação de Tateo (2012) sobre o ser professor sendo “muito mais do que um simples transmissor do conhecimento ou um técnico na área escolar...Professor está relacionado às dimensões pedagógicas e éticas, como promotor de suportes para o desenvolvimento do estudante” (p. 346). Ou como afirma Rosa (2012), em seu estudo sobre os professores do Ensino Médio, em que a sala de aula e outros espaços escolares tornam-se pontos de encontro de trocas de saberes, experiências e afetos, produzindo uma nova estética de existência de ser professor e ser homem.

Assim, entender a produção de configurações identitárias sobre o ser professor é compreender a práxis, ou seja, a reflexão e a ação da própria pessoa tanto contexto de formação e de trabalho quanto o pessoal, o social, o político, o econômico, dentre outros como espaços de ação coletiva que desencadeiam a formação e o desenvolvimento de cada um de seus participantes e que nesses espaços a atividade docente é determinada, de um lado, por suas características físicas e funções, por outro lado, pelas condições em que se instauram as relações interpessoais em questões. E o conhecimento ali construído é visto como resultante dessas práticas particulares e locais (Davis & Aguiar, 2010; Faria & Souza, 2011; Loguercio & Del Pino, 2003; Longarezi & Alves, 2009; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004).

A pessoa, no nosso caso o estudante em formação, é conhecedora do objeto pela atividade teórico-prática e pela sua reflexão e ação sobre a prática. Portanto, tentamos entender as condições de cada cenário e como as pessoas dentro deles se apropriam de suas formas de pensar, agir e sentir através das ferramentas mediacionais, compreendendo que tal apropriação não se dá de forma linear e nem neutra, mas por meio de tensões e negociações entre os antigos e os novos significados construídos em cada um dos contextos e das estratégias realizadas por cada pessoa para reconciliar os diferentes sistemas de crenças, de significados que afetam o desenvolvimento de sua atividade como professor.

Nessa análise, consideramos os quatro elementos apontados no estudo de Davis e Aguiar (2010): (1) mediação, entendida como um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto, garanta a sua efetivação, dando-lhe concretude, ou seja, que relaciona objetos, processos ou situações entre si. Isso sugere que o ser humano alcança sua humanidade, também, por meio de ações sociais que mantém com os outros e com a cultura; (2) história, tanto pelo seu movimento dialético da realidade quanto pelo seu ordenamento significativo dos fatos; (3) atividade, entendida como voluntária, e constituída por inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto; e (4) significação, formada por duas categorias: sentidos e significados atribuídos à realidade e aos signos.

O significado é concebido como constituído na ação, ao mesmo tempo em que são produtos da ação (Rosa, 2007). A construção de significados é um processo resultante da produção e da negociação entre as pessoas com a mediação dos sistemas simbólicos da cultura (Bruner, 1997), constituindo-se o filtro através do qual a pessoa será capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. "... aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura" (Bruner, 1998, p. 69). No entanto, quando são apropriadas pelas pessoas, estas dão um colorido especial aos significados coletivos construídos historicamente, visto que, como citado anteriormente, no momento do discurso suas enunciações são marcadas por intenção e expressividade discursivas (Bakhtin, 1992). No encontro, as vozes e os significados do coletivo tornam-se vozes e significados pessoais: constroem sentidos.

O significado é produzido na vida da pessoa em sua atividade (Leontiev, 1972), isto é, ela apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere uma expressividade própria, um sentido, que está vinculado à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos (Leontiev, 1959, 1972). Portanto, podemos dizer que o sentido subjetivo, particular, possui duas características: relaciona-se a algo, não existindo a ideia de sentido puro.

Nesse estudo, articulamos a condição humana de se constituir e ser constituída nas interações socioculturais, enfocando particularmente na constituição da identidade docente mediadas nas experiências de formação profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Letras a distância, especificamente a partir da disciplina Psicologia e Escola. Sendo assim, considerando o nosso objeto de estudo, na próxima seção apresentamos a nossa compreensão dos recursos tecnológicos existentes na educação a distância (ferramentas escritas, orais e visuais), permitindo aos estudantes a mediação das lembranças de histórias e eventos de vida e a interpretação de eventos ou experiências vividas e a construção de diferentes relações com os outros, representados pela mediação instrumental, onde essas formas de mediação leitura-escrita poderão ser capazes de gerar ou desencadear narrativas sobre si, sobre o mundo, sobre o outro e a produção (González, Barbato, Caixeta & Carlucci, 2008).

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS VIRTUAIS E COMUNICAÇÃO MEDIADA PELAS TIC: O EFEITO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSOR DE ESTUDANTES

“Construímos o objeto e o objeto nos constrói” (Turkle, 1997, p. 72).

Trabalhamos os conceitos sobre configurações identitárias virtuais apresentados até o momento pela literatura (Nardi, 1997; Turkle, 2010; 2008; 2007; 2006; 2004; 1997), principalmente o consenso trazido por ela sobre a necessidade de redefinir o significado de *self*, considerando a instantaneidade, a rapidez e a efemeridade das mudanças das várias posições impactando na construção de sentidos de si, do outro e do mundo. O *self* é construído em múltiplas posições e vidas paralelas, ou seja, múltiplo, flexível e distribuído, constituindo-se a partir da localização social da pessoa e do fato dela mudar de várias posições de maneira tão rápidas e flexíveis que as posições se tornem quase instantâneas.

Essa nova concepção de *self* é resultante, dentre vários elementos, da cultura da simulação, onde as pessoas no seu cotidiano utilizam ferramentas tecnológicas denominadas ferramentas relacionais, pois são vistas com características semelhantes às dos seres humanos, provocando, assim, uma nova forma de socialização entre as pessoas e entre elas e as ferramentas tecnológicas, na qual a pessoa explora e/ou inventa seus vários selves de forma livre e sem limite (Turkle 2010). Contrapomos esta concepção de *self* como se constituindo de forma livre e sem limite na mediação das novas tecnologias e contra-argumentamos com a compreensão de que as novas ferramentas tecnológicas, como quaisquer outras ferramentas mediacionais, têm o poder de permitir ou restringir a relação do ser humano com o mundo. Apresentamos ainda a concepção da relação da pessoa com a ferramenta tecnológica como assimétrica, dinâmica e coletiva e que durante a atividade a linguagem utilizada na ferramenta tem uma condição dupla: externa e interna, ou seja, ela precisa primeiro ser aprendida e depois internalizada pela pessoa, para poder ser utilizada conforme o contexto virtual.

O contexto de comunicação virtual é um espaço de socialização gerado pelas novas condições peculiares da comunicação mediada pelas tecnologias. Assim, definimos e diferenciamos os contextos de comunicação síncrono e assíncrono, em que trabalhamos com os conceitos de co-construção, trabalho coletivo e colaborativo, rompendo com a dicotomia entre emissor e receptor.

Além do mais, diferenciamos a comunicação realizada no fórum virtual acadêmico, com o objetivo na formação de conceitos sobre a área estudada, de outros fóruns de discussão não acadêmicos, como os da rede sociais como o MSN, entre amigos. Descrevemos também como ocorre a comunicação no fórum de discussão da EaD, em relação à mensagem, à escrita e à leitura, bem como o que acontece nos fóruns de cunho acadêmico, onde há a flexibilidade e a não

obrigatoriedade da presença como obstáculos para um aprendizado e ensino de qualidade, o que, para nós, pode estar concorrendo para o elevado número de evasão dos estudantes. E descrevemos também a necessidade de compreensão por parte dos professores e de toda comunidade escolar do impacto das TIC no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano.

Pelo exposto, dividimos esta seção em três subitens o primeiro sobre as configurações identitárias em contexto virtual, o segundo sobre a comunicação mediada pelas tecnologias no contexto virtual e o terceiro sobre a comunicação mediada pelas tecnologias no contexto de aprendizagem a distância.

2.1. Configurações identitárias em contexto virtual

A implementação e o uso das TIC nas várias esferas de nossas vidas, incluindo a acadêmica, têm afetado a maneira como nos relacionamos e nos comunicamos com os outros e com a criação de novos significados e sentidos sobre si, a vida, o mundo e os outros, onde a mídia possibilita ao *self* explorar e inventar contexto social, assim como refletir sobre sua própria condição e poder. Os estudos (Bødker, 1997; Nardi, 1997; Turkle, 2008, 2007, 2006, 2004) na área ressaltam a mudança na ferramenta transformando a prática e a mudança na prática remoldando a ferramenta em uso.

Dentre as transformações advindas das ferramentas tecnologias ressaltamos a que diz respeito ao desafio trazido pelas novas experiências virtuais em relação à modificação do conceito de *self*. Os estudos sugerem (ver Abbas & Dervin, 2009; Karge, 1999; Nardi, 1997; Turkle, 2010, 2008, 2007, 2006, 2004) um novo sentido de *self*, como sendo constantemente criado em termos de múltiplas posições e vidas paralelas, ou seja, um *self* múltiplo, flexível e distribuído. Entretanto, tal concepção de *self* já é trabalhada na Psicologia Cultura e Sociocultural. A diferença da concepção proposta pelos estudos da Nardi (1997) e Turkle (2010, 2008, 2007, 2006, 2004) de outros estudos de *self*, como a da psicologia cultural, refere-se, para nós, à intensificação da condição do *self* e uma mudança mais rápida e diferenciada, ou seja, no novo contexto virtual, há uma intensificação da condição do *self* em decorrência da ampliação contextual, portanto, das possibilidades de mudança de posições e do seu modo rápido e diferenciado.

Partimos do pressuposto de que o novo contexto de interação e comunicação a distância possibilita uma flexibilização e flexibilidade na construção de novos sentidos de si e de novas configurações identitárias, isto é, a nova localização social da pessoa no espaço virtual e o fato da pessoa mudar de várias posições de maneira tão rápida que as posições se tornam quase instantâneas, possibilitando maior fluidez e movimentação entre as posições deslocando a construção da identidade para outras direções e possibilidades.

O hibridismo entre as várias fronteiras sociais, escolares, do trabalho e culturais que antigamente ocorria de forma não tão rápida e instantânea em função da característica do contexto

tem se modificado e ampliado com a utilização da internet e dos diferentes artefatos tecnológicos, permitindo uma maior comunicação e complexidade na interação social, em qualquer lugar e horário. Essa mudança de contexto gera, por sua vez, novas fronteiras psicológicas, propiciando às pessoas significações para novos e diferentes tipos de interação social e para a construção de novas comunidades, culturas e sociedades. Nesse sentido, no novo contexto, a pessoa pode constituir-se a partir de uma pluralidade de possíveis *selves*, ou como denomina Bruner (1997) si-mesmos em tensão com o si-mesmo (Bruner, 1998; Bruner & Feldman, 1996) que se concretiza nas esferas comuns (Bakhtin, 1993; Santos & Barbato, 2006), nas quais participa tanto nos espaços ‘reais’ quanto ‘virtuais’.

Além da possibilidade de um hibridismo de sentimento, de fala, de cognição entre a interação pessoa-computador (Turkle, 2007), como vem ocorrendo com os programas de simulação, os quais convencem a pessoa de que ela está em uma relação, pois ela vivencia ou revive sentimentos, discussões, diálogos da vida real na vida virtual. Essas ferramentas tecnológicas são denominadas de ferramentas relacionais (Turkle, 2007), pois têm habilidade de mostrar alguns gestos indicadores da vida real, como contato visual, ou demonstram outros tipos de comportamentos os quais as pessoas associam com sentimentos, intenções e emoções, fazendo com que as pessoas respondam como se estivessem em uma relação, como se a ferramenta fosse outra pessoa, outro ser vivo.

Em função das condições especiais colocadas pela própria mídia, as ferramentas tecnológicas, assim como as outras ferramentas não-tecnológicas, têm sido vistas pela literatura como dotadas de poder que permite às pessoas alcançarem suas metas, como, no nosso caso, de serem aprovadas na disciplina do curso de Licenciatura em Letras, mas, também, para refletirem e trabalharem com problemas pessoais, como na cultura da simulação, onde a pessoa pode criar um personagem e uma história a fim de reviver questões familiares, amorosas, de trabalho ou amizade (Turkle, 1994).

Assim, estudos (Abbas & Dervin, 2009; Karge, 1999; Nardi, 1997; Turkle, 2010, 2008, 2007, 2006, 2004) na área destacam que a utilização das ferramentas tecnológicas tem permitido vivenciarmos uma nova forma de sociabilidade, nas quais o isolamento do nosso corpo físico não indica nossa condição de conectividade, porém pode ser uma pré-condição, na medida em que a nossa proximidade com a comunicação tecnológica disponível permite conectar-nos. Isto, por sua vez, pode favorecer para a questão da flexibilidade e dos múltiplos posicionamentos a qualquer hora e de uma vida paralela, onde podemos ser quem queremos, onde queremos e como queremos, isto é, podemos mudar de gênero, de idade, de raça e classe (Turkle, 2006), ou seja, podemos nos posicionar com múltiplos e variados si-mesmo e/ou criar novos si-mesmo, colocando em prática o *self* ideal e não o real.

Porém, um ponto polêmico sobre o tema da cultura da simulação que queríamos destacar diz respeito à nova visão acerca da pessoa humana, onde ela é concebida como um personagem

anônimo ou não, interpretando vários posicionamentos existentes na "vida real" ou não. A rede virtual é concebida como possibilitando a pessoa inter-relacionar-se com os próprios atos identitários e/ou experimentar novas identidades. Assim, as configurações identitárias virtuais são concebidas como atos identitários que as pessoas exploram e inventam mais do que descobrem, como a visão moderna de identidade defendia, podendo ser expandidos e validados além dos limites do espaço-tempo da pessoa (Turkle, 2006). Segundo ainda a autora, na era da incerteza, de complexidade, ambiguidade e imprevisibilidade, a internet representa uma utopia, onde as mudanças são permitidas sem a quebra das relações interpessoais, em uma liberdade, em que o anonimato, presente na interação virtual, possibilita que as pessoas explorem mais facilmente alguns aspectos pessoais que na interação presencial não fariam.

Entretanto, contrapomos a concepção do *self* virtual como sem limites e a internet representando uma utopia. No nosso trabalho, a maneira como o *self* está se constituindo está relacionado à atividade da pessoa no seu meio. Esta, por sua vez, não pode ser entendida sem a função da ferramenta utilizada no cotidiano, especialmente como as ferramentas estão integradas às práticas sociais, entendendo ainda tal ferramenta como ampliadora ou restritora da ação humana e seu significado na atividade situada. Um objeto personifica um motivo, respondendo a uma necessidade ou desejo ou alguma manifestação física da pessoa como efeito para alcançar o motivo.

Assim, até mesmo na cultura da simulação, como em qualquer outra cultura, há normas e regras a serem seguidas. Estas, por sua vez, irão criar as possibilidades ou a restrição do comportamento dos participantes, não sendo estes livres ou sem limites. Dessa forma, a compreensão do significado do objeto construído pela pessoa durante sua atividade na interação com o contexto e os outros nos dá indícios de como a identidade virtual está se constituindo no novo espaço virtual. Compartilhamos com Cole (1999) a concepção de que não experimentamos nem formamos juízos de valor sobre os objetos e os acontecimentos de forma isolada, mas em relação com um todo contextual, e este todo é a situação.

Nessa situação, a relação entre a pessoa e a ferramenta é (a) assimétrica, em que as pessoas são seres ativos no controle de suas ferramentas para alcançar certos objetivos e metas, ou seja, sua ênfase está na importância do motivo e da consciência – que pertencem à pessoa; (b) dinâmica, a pessoa começa sua interação com o computador como novata e ao longo do tempo torna-se conhecedora, em que a apropriação de novos artefatos pode resolver antigos problemas, mas muda a condição da tarefa realizada pelo usuário, por exemplo, o email, que tornou o computador e a internet tão populares que transformou a relação da pessoa com o computador e com o seu contexto sociocultural; (c) e, por último, coletiva (Kaptelinin, 1997), a pessoa não está isolada, mas faz parte da comunidade e a atividade será afetada pela participação dela dentro da comunidade. Além disso, a sua relação com a comunidade é mediada pelas regras e por todas as ferramentas utilizadas na comunidade. E a relação da comunidade com o objeto da atividade é mediada pela divisão do

trabalho – como a atividade é distribuída entre os membros da atividade, ou seja, a posição/função que cada um ocupa na atividade (Bellany, 1997).

Na interface entre pessoa-computador-contexto, a atividade desenvolvida pela pessoa tem uma condição dupla: externa e interna. A pessoa e o objeto da atividade estão em relação recíproca com o outro, ou seja, ela está transformando o objeto, enquanto que as propriedades do objeto a transformam. A diferença é que esse processo é potencializado em função das características desse objeto e das atividades possibilitadas por ele. Os processos cognitivos não são habilidades independentes e imutáveis, eles acontecem na atividade prática e concreta e são transformados dentro do limite desta atividade.

Ou seja, a atividade interna da pessoa apropria a experiência da humanidade na forma na qual ela se manifesta de acordo com a atividade externa, sendo a atividade não isolada, mas influenciada por outras atividades e mudanças no contexto. As influências externas transformam alguns elementos da atividade, podendo causar um desequilíbrio entre eles, gerando as rupturas, as contradições, e é na contradição, na ruptura e tensão que o desenvolvimento acontece.

Sendo assim, para o nosso trabalho, a condição de qualquer ferramenta, incluindo no nosso caso as ferramentas tecnológicas, mais especificamente, as da plataforma *moodle*, é entendida dentro do contexto da atividade humana por identificar a maneira como as pessoas usam tal ferramenta, sua finalidade e a história de seu desenvolvimento. Para nós que estamos interessados em compreender o impacto das novas ferramentas tecnológicas na construção das configurações identitárias dos estudantes em formação para serem professores, os discursos produzidos nas mensagens elaboradas e compartilhadas pelos participantes geram as tensões sobre as várias identidades docentes, ao longo do fórum de discussão do curso de formação continuada a distância.

2.2. Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto virtual

Para o nosso trabalho o ponto-chave para entendermos a construção das configurações identitárias de ser professor está no campo das atuações e práticas linguísticas concretizados nos fóruns virtuais da disciplina estudada do curso de formação de professores de Língua. O contexto de comunicação virtual é representado na literatura da área (Hakkinen & Jarvela, 2006; Hammod, 2000; Mozo, 2005; Nuñez & Oyanedel, 2009) com dois tipos de conversação ou de comunicação mediada pelas novas tecnologias: assíncrona e síncrona. Esta última é produzida quando a comunicação acontece simultaneamente entre dois ou mais usuários, como acontece no chat ou na Webconferência. Entretanto, para a comunicação mediada por computador ser síncrona, os computadores precisam estar ligados no tempo real. Já a assíncrona é produzida quando a comunicação não é simultânea, por exemplo, email ou fórum de discussão. A principal diferença entre os dois tipos é a sua condição temporal.

Seja como for o tipo de comunicação: síncrono ou assíncrono, a literatura (Hakkinem & Jarvela, 2006; Hammod, 2000; Mozo, 2005; Nuñez & Oyanedel, 2009) aponta tal contexto como: (a) instável, na medida em que está continuamente sendo construído e transformado na interação pelas ações e escolhas das próprias pessoas; (b) formador de sistema simbólico de uma determinada cultura virtual, que está continuamente sendo alterado pelas intervenções das práticas humanas no próprio contexto de interação virtual. Neste sentido, os participantes das interações mediadas pelas novas tecnologias são considerados como atores sociais, com finalidades particulares, ao invés de serem vistos como meramente consumidores de tecnologia.

Concordamos com as novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TIC) como promotoras de um novo espaço de sociabilidade, de interação e, com isso, de comunicação. No nosso caso, particularmente enfocamos na comunicação assíncrona, como acontece nos fóruns de discussão da educação a distância (EaD). O nosso interesse em estudar o efeito das TIC está em entender como as características e peculiaridades deste novo espaço permitem aos participantes se posicionarem e construírem seus significados sobre o ser docente em um curso de formação a distância a partir de discursos produzidos nos fóruns de discussão da disciplina Psicologia e Escola da UAB/UnB. Pelo posicionamento podemos analisar os aspectos discursivos e argumentativos surgidos nos fóruns de discussão da disciplina estudada e, com isso, entender a construção discursiva da identidade do professor de Língua-Portuguesa e a relação entre a atuação discursiva e argumentativa dos estudantes com a mediação das ferramentas tecnológicas como novas formas de ação mediada.

Porém, em nossa revisão da literatura (Hakkinem & Jarvela, 2006; Hammod, 2000; Mozo, 2005; Nuñez & Oyanedel, 2009), deparamo-nos com poucos estudos sobre o impacto das novas ferramentas tecnológicas no processo de negociação e construção de significados para a constituição das configurações identitárias profissionais de pessoas que estão se formando em cursos virtuais, como o nosso caso. No entanto, esses estudos afirmam sobre o impacto das novas ferramentas tecnológicas nos processos de socialização, interação e comunicação entre as pessoas.

Nessa interação entre pessoa mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a comunicação mediada pelas novas tecnologias não está sendo entendida meramente como uma questão de transferência de informação, mas sim, como um ativo processo de negociação através do engajamento dos interlocutores em uma atividade comunicativa coordenada pela qual eles são responsáveis e os gerenciadores. Ou seja, tal concepção possibilita uma ruptura da dicotomia emissor-receptor em que os interlocutores não são compreendidos como aqueles que simplesmente enviam ou recebem mensagens, mas como interlocutores que co-constroem o conhecimento na intersubjetividade.

Dessa forma, o espaço virtual caracteriza-se por uma multiplicidade de possibilidades interativas, em que a pessoa pode operar tanto de forma individual, ou seja, ser vista como uma pessoa isolada, por estar em qualquer lugar e horário sentada em frente ao computador, como por

meio de diversas redes sociais, pois suas enunciações podem ser lidas ou respondidas, de forma síncrona ou assíncrona, por várias outras pessoas pertencentes à sua comunidade virtual, estando estas outras pessoas no mesmo bairro, cidade, país ou não, ao mesmo tempo em que pode relacionar-se com múltiplos recursos, ficando ainda todos em diferentes graus definidos pela confiança relativa depositada na comunidade, comprometidos e/ou afetados na interação (Hakkinen & Jarvela, 2006; Hammod, 2000; Mozo, 2005; Nuñez & Oyanedel, 2009).

Dentre essas diversas transformações apontadas ainda pela literatura (Galimberti & Riva, 2003; Haste, 2009; Langham, 1994; Karge, 1999; Turkle, 1994) em relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, destacamos dois fatores importantíssimos na interação mediada por computador. O primeiro transforma a escrita isolada impressa em uma rede virtual de hipertextos de leitores e escritores, pois conecta pessoas separadas geograficamente e as aproxima e sua interação é parecida com a da oralidade, pela sua rapidez; e o segundo, modifica a forma em que as pessoas percebem, agem e sentem as novas ferramentas tecnológicas, como o sentimento de co-presença e da possibilidade de se criar identidades falsas e múltiplas.

Considerando esses argumentos, destacamos quatro reflexões centrais sobre a comunicação mediada pelas novas tecnologias. A primeira sobre a co-construção e a ruptura entre emissor e receptor é de que tal concepção não é nova. Podemos encontrá-la nos estudos linguísticos e na perspectiva da Psicologia Cultural, em sua vertente dialógica. Volochinov (2002) e Bakhtin (1981) já tinham criticado essa concepção da comunicação como linear (receptor e emissor). Como afirma Volochinov (2002), o discurso é um evento social de interação verbal usando um ou mais atos de linguagem. Assim, o discurso implica em experiência humana e atividade e seu reconhecimento como ato social que vai além do indivíduo. A linguagem é usada durante a interação, é compartilhada e se torna o sujeito do diálogo, mesmo quando ele ocorre no gênero textual de monólogo e mesmo quando é guiado pela intenção da parte do interlocutor-falante de esconder algo.

A segunda reflexão diz respeito ao engajamento e ao trabalho colaborativo e cooperativo na comunicação virtual. Autores como Riva e Galimberti (1998) apontam que na maioria das comunicações virtuais e, particularmente, na assíncrona, duas características típicas da comunicação real desaparecem: A primeira, o compromisso colaborativo dos participantes e a co-formação da mensagem; e, a segunda, o *feedback*, que permite o significado social da mensagem ser processado imediatamente, provocando um espaço menos cooperativo em função das condições especiais colocadas pela própria mídia, onde a comunicação virtual demora mais do que aquela face a face e a ausência de indicadores não-verbais, como expressão verbal, postura e tom, encoraja os usuários a encontrar outras formas de comunicação tão completa como a face a face, assim, eles usam ferramentas textuais como abreviações ou *smiles*.

A terceira reflexão refere-se ao uso de identidades falsas, como uma prática espalhada na comunidade virtual resultante da relação assimétrica entre os interlocutores. Nesse tipo de

comunicação, Riva e Galimberti (1998) afirmam que o interlocutor pode transmitir informações e conseguir cooperação, mas não tem garantia que o outro recebeu a transmissão. Além disso, o interlocutor não tem garantia que o outro declarou a sua 'real' identidade. A quarta reflexão diz respeito ao conceito de antropomorfismo. A literatura (Turkle, 2010) aponta que a forma de comunicação mediada pelas novas tecnologias permitiu um novo olhar para a interação pessoa-computador, com a noção de antropomorfismo. Os seres humanos em interação com o computador percebem a ferramenta como caracteristicamente humana e capaz de demonstrar sentimentos, intenções e emoções, provocando assim uma sensação de acolhimento, carinho e amor em relação às ferramentas tecnológicas e o desejo de cuidar delas, bem como de serem cuidados por ela.

Utilizando a noção da teoria da atividade de que construímos os objetos e eles nos constroem, reconhecemos a transformação na interação, socialização e comunicação entre as pessoas provocadas pela comunicação mediada pelas tecnologias que, por sua vez, podem também estar promovendo mudanças ou fomentando permanências no desenvolvimento dos processos psicológicos. Apesar de ainda não sabermos quais os processos e como está sendo esta transformação. Seja como for, esta característica da comunicação virtual tem gerado uma nova visão de contexto, no qual o contexto virtual não é visto apenas como físico, mas também em cenários virtuais conceituais, no sentido de que os atores percebem a situação através dos modelos introduzidos pelo contexto virtual e atuam de acordo com eles (Riva & Galimberti, 2003).

2.3. Comunicação mediada pelas tecnologias no contexto de aprendizagem a distância, com enfoque no fórum de discussão

No presente trabalho, o fórum de discussão virtual da EaD, caracterizado pelas ações, atuações e atividades realizadas pelos estudantes por meio do texto escrito, estrutura a relação que se constrói e possibilita sua história, permitindo que os conhecimentos e significados compartilhados nessas interações socioculturais se tornem, por sua vez, signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e profissão estudada.

Refletindo sobre o contexto de comunicação mediado pelas novas tecnologias e relacionando-o com a EaD, o fórum de discussão de um curso a distância possui uma intencionalidade diferente em comparação com outros tipos de fórum de discussão, como o MSN – formado por amigos, com interesses parecidos e que podem falar sobre qualquer coisa. Diferentemente, o fórum de discussão acadêmico, como no nosso caso, é construído para estudantes, com cunho educativo e formativo, e os participantes usam a rede de computador para comunicar-se com os outros e trocar conceitos de forma assíncrona para alcançar o objetivo da aprendizagem (Li & Bratt, 2004).

Além disso, a comunicação mediada no fórum é feita por meio de mensagens. Diferente de outros tipos de comunicação, como a síncrona, em que pode haver a interrupção da fala pelo ouvinte. A comunicação realizada no fórum tem início, meio e fim, ou seja, não há interrupção do falante e não há a presença de comportamentos não-verbais, como os gestos, pois o foco da comunicação está na co-construção de conhecimentos e significados a partir da escrita sobre um determinado tema. Escrita que se caracteriza como híbrida, por estar entre a escrita formal e a oralidade, por ser uma variante constituída recentemente devido ao avanço tecnológico. Para nós, entender o discurso realizado neste espaço de comunicação virtual é entender o conhecimento e o significado construídos no fórum.

No fórum acadêmico a escrita e a leitura ocorrem de forma diferente da tradicional, mescla permitida pela hipertextualidade da rede, pelo hibridismo da escrita e da oralidade e pela possibilidade da pessoa romper com a temporalidade linear do sentido cronológico. Assim, estudos na área (Manovich, 2001; Kress, 2003) apontam que nos fóruns acontecem interações que podem ter outras formas de navegação no espaço virtual que se refere a uma lógica espacial, onde seus interlocutores utilizam e categorizam base de dados e objetos semióticos organizados topologicamente, conforme a mídia.

Nessa nova interação, a pessoa realiza sua atividade, que no nosso caso é a construção de configurações identitárias sobre o ser professor, utilizando e categorizando bases de dados e objetos semióticos que são organizados topologicamente, de acordo com a mídia, no nosso caso, com o comando e as possibilidades e limites do fórum de discussão da disciplina analisada. Como consequência deste processo, essa trajetória de atuação inclui tanto a narrativa quanto a coleta de objetos que dependem do contexto da situação.

Outras discussões com as quais temos nos deparado em nossa prática diária sobre o fórum de discussão no espaço de educação a distância referem-se: (a) ao principal atrativo da mídia que é a questão da flexibilidade em relação ao tempo, com a crença de uma conciliação mais fácil entre o tempo do trabalho e do estudo; (b) a não obrigatoriedade da presença, em momento específico, com hora marcada, aspecto tão procurado nos cursos a distância, acarretando a necessidade de uma nova compreensão espaço-tempo; (c) à redefinição do estudante em relação ao seu posicionamento aluno, demandando a construção do conhecimento crítico e autônomo, considerando-se que ao longo da história de vida do estudante, pelo menos, no Brasil, ele aprendeu por meio de um método de ensino tradicional, centrado na autonomia e mando do professor e na ênfase nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização; (d) à modificação da temporalidade de atuação, já que o estudante pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material (Carvalho, 2007).

Essas quatro questões são, para nós, os maiores desafios da EaD, tanto para a promoção de um ensino de qualidade quanto para a diminuição do elevado número de evasão nos cursos de

formação inicial a distância no Brasil em que os estudantes, na sua maioria, já possuem uma formação prévia e/ou já trabalham ou são aposentados em outra área, são pessoas mais velhas, com prioridades diferenciadas, e que estão há muito tempo sem estudar.

As TIC medeiam a aprendizagem e potencializam novos raciocínio, sentimentos e atuações no mundo. Neste contexto, os participantes atuam por meio do espaço de interação do fórum, no qual o utilizam de ferramentas, principalmente as de leitura-escrita, compartilham e trocam informações e adquirem novas funções e posições específicas. Sendo assim, “tornamos nossas tecnologias, nossos objetos, mas, então, os objetos de nossas vidas nos moldam” (Turkle, 2007, pg. 82), transformando os processos de comunicação e identificação.

Nesse jogo, os estudantes aprendem, negociam e constroem e transformam os conceitos e significados acerca da área docente, e também aprendem a usar e a dominar a ferramentas tecnológicas – nas formas nas quais a cultura representa seus valores, crenças e normas de quem são os usuários, qual a função das TIC na sociedade e na vida pessoal e profissional de cada um, a relação que cada um precisa desenvolver com as ferramentas tecnológicas. Nessa interação entre os diferentes níveis (macro, local e das posições temporárias existentes nos fóruns), os discursos e posicionamentos dos participantes ganham significado social (Bucholtz, 2005), impactando assim a construção dos processos identitários acerca da profissão.

Dessa forma, a atividade realizada no fórum é estruturada pelo contexto físico e conceitual do próprio fórum virtual, com suas regras e normas impostas aos participantes. Como no mundo real, a internet cria estruturas que permitem um senso de rotina, de estabilização e padronização, onde o controle é feito pelos usuários no momento da interação entre eles e entre eles e o texto em tempo real. Sendo assim, as ferramentas tecnológicas utilizadas na educação a distância são vistas como recursos que formalizam o fluxo de informação e comunicação, permitindo assim que os estudantes utilizem a comunicação como uma atividade social que, por um lado, coloca em questão os seus posicionamentos-eu e, por outro, direciona-os a integrarem-se nos diferentes espaços de intersubjetividade (Rommetveit, 1979).

Esses recursos existentes na educação a distância permitem aos estudantes fazerem uso de ferramentas escritas, orais, visuais que medeiam as lembranças de histórias e eventos de vida, provocando a interpretação de eventos ou experiências vividas (González, Barbato, Caixeta & Carlucci, 2008). Ademais, essas ferramentas permitem aos estudantes construir diferentes relações com os outros, representados pela mediação instrumental, e nesses aspectos simbólicos são capazes de gerar ou desencadear narrativas sobre si, sobre o mundo, sobre o outro e, ainda, novas imagens e episódios narrativos que resultam na construção/geração/estabelecimento de significados valiosos sobre como as pessoas pensam e atuam no mundo (mediação simbólica).

No nosso estudo, compartilhamos a concepção de que as atividades realizadas no fórum são entendidas como sendo situadas, como um conjunto de práticas relacionais cujo resultado é o estabelecimento de uma ordenação, com uma finalidade concreta, com tempo e espaço

determinados ao longo dos episódios de interação (Mozo, 2005). Os temas do fórum são entendidos como resultantes das atividades dos interlocutores ao usar o discurso e os contextos são produtos da dinâmica de diálogo, de responsividade, de iniciativas, em que tomar iniciativa é um convite a compartilhar um tema.

Como descrevemos na seção 1, subtópico 1.2, a construção dialógica da identidade realiza-se a partir dos processos de produção de sentido que incluem tanto a criação, como a imitação como movimentos ventríloquos, em que há a fusão das múltiplas vozes, na qual ocorre uma justaposição de outras linguagens no interior de um mesmo enunciado (Bakhtin 1992). Dessa forma, há significados e sentidos sobre o ser professor que foram produzidos intra e extra muros do contexto virtual, ou seja, há uma multiplicidade de vozes ou significados produzidos também nos outros contextos em que os participantes atuam no cotidiano. Como apontam Manovich (2001) e Kress (2003), o que se evidencia no contexto virtual de comunicação é que este pode veicular todas as alternativas como ao longo da história fizeram outras tecnologias do sujeito individual ou coletivo.

A partir do exposto, na seção seguinte, apresentamos um relato sobre os cursos de formação docente no Brasil para compreendermos o uso das TIC na educação brasileira e o seu impacto na construção de sentidos subjetivos de si na profissão.

A IMPLEMENTAÇÃO E O USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFESSOR VIRTUAL

Resgatamos brevemente a história dos cursos de formação no Brasil. Na nossa descrição histórica dos cursos de formação docente no Brasil, enfatizamos a contradição entre os diversos interesses de classes afetando as políticas públicas sobre a educação. Dentre a multiplicidade de discursos, os professores e a sociedade, de uma forma geral, vão negociando e construindo os significados acerca da prática docente.

Nesse relato destacamos ainda três momentos considerados importantes por nós para a compreensão da implementação e do uso das TIC na educação: entre a metade dos anos 50 até os anos 80; dos anos 90 até o ano 2000 e do ano de 2003 a 2009. Com isso, podemos notar o entrelaçamento entre a implementação das TIC dos cursos de formação, com seus objetivos e características, com as transformações e demandas do mundo do trabalho, que vem impactando e gerando novas exigências para a educação e para o professor.

Nessa relação entre o trabalho docente e as novas tecnologias na formação profissional, o estudante em formação constrói significados subjetivos de ser e estar na profissão. Nessa construção, retomamos alguns pontos importantes sobre os vários discursos (social, político, do trabalho, escolar, econômico, etc.) em relação às TIC na educação (suas possibilidades e desafios) afetando a construção de sentido pessoal do ser professor que está se formando e tendo que trabalhar com as novas tecnologias, ou seja, na constituição do professor virtual, com suas características e seus desafios.

Ao possibilitarmos a construção crítica do olhar sobre a história da formação docente no Brasil para a transformação no que tange à formação docente com o advento das novas tecnologias na EaD, podemos, a partir disso, compreender os processos de negociação e de construção de significados sobre a identidade docente virtual, suas tensões e resoluções.

Pelo exposto, dividimos esta seção em três subitens, o primeiro sobre os cursos de formação docente no Brasil, o segundo sobre a formação docente e o terceiro sobre o impacto das novas tecnologias da educação.

3.1. A história dos cursos de formação de professores no Brasil

A formação docente no Brasil se constitui por meio de uma multiplicidade de grupos com interesses diferentes e até mesmo antagônicos (Saviani, 1987), em que os significados sobre o ser professor são produzidos pelo impacto da ideologia, isto é, dos significados sociais expressos em discursos hegemônicos (Gramsci, 1966) pelos interesses concretos, definidos historicamente na contradição de classe (Chauí, 2006) e no jogo entre ideologia e emoção (Santos & Barbato, 2006).

Dessa forma, a história dos cursos de formação de professores é marcada pela contradição e a tensão entre os discursos sociais, políticos, econômicos e do mundo do trabalho, incluindo os discursos da comunidade escolar e dos próprios professores, sobre a educação e a prática docente.

Nesses discursos, em relação ao da educação, deparamos-nos com a afirmação da importância da educação e da profissionalização dos professores, ao mesmo tempo em que vemos multiplicarem-se as políticas e os projetos que se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos, e a criação de cursos frágeis de curta duração, sob a justificativa da valorização da prática, o que vem contribuindo para a desqualificação e a desvalorização deste profissional (Saviani, 2009).

Quanto à prática docente, tanto os discursos sociais quanto da comunidade escolar ressaltam vários aspectos, dentre eles, assinalamos dois pontos: O primeiro sobre a compreensão de que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a própria carreira do professor, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Segundo Saviani (2009), “as condições precárias de trabalho podem neutralizar a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados, como também podem dificultar sua formação continuada, pois tal condição opera como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação dos estudos” (p. 149).

O segundo aspecto do discurso diz respeito ao reconhecimento de que a formação docente, para todas as etapas da educação básica, é compromisso público do Estado, para o qual a educação é essencial à conquista do emprego formal e regulamentado e à diminuição da pobreza, tendo como eixo principal a equidade social, que pressupõe a redução das desigualdades sociais, o que permite à população em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (Duarte, 2004). Seguindo a afirmação de Mello (2000) de que com a nova LDB (Leis de Diretrizes e Base) para a Educação Básica um novo olhar sobre a educação emergiu no país, em que os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si e são compreendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos estudantes com relação aos temas estudados. Sendo assim, a educação é uma política pública endereçada à constituição da cidadania.

A respeito do discurso docente e da própria mobilização dos professores para resolver o problema da formação profissional no país, sua luta, em relação às concepções e conceitos sobre a profissão docente, parece, para nós, seguir o movimento de um pêndulo, o qual vai e volta em um constante movimento à procura do seu equilíbrio. E é na relação e interação desses diferentes níveis de discurso (político, econômico, mundo do trabalho, sociedade, comunidade escolar, sociedade e dos próprios interesses pessoais) produzidos pelos múltiplos e até contraditórios significados acerca da profissão docente no momento do discurso com os outros que o professor vai negociando esses significados e construindo seus processos identitários acerca da profissão.

Ao longo da história dos cursos de formação docente, o entrecruzar de recursos práticos e discursos é, para nós, definidor não apenas da prática, mas também da construção identitária do

professor. Partimos do pressuposto de que os diferentes discursos e práticas estão direcionando à formação e os atos identitários de ser docente, ou seja, a maneira como os professores e/ou futuros professores se veem como docentes é resultante a partir dos diversos discursos construídos no momento da interação, em que os estudantes em formação profissional se posicionam e posicionam os outros e, a partir disso, vão criando significados e sentidos sobre o ser docente e sua prática, como podemos perceber no breve relato a seguir sobre a história dos cursos de formação docente no país.

3.2. A formação docente no Brasil

No nosso trabalho, para entendermos como as ações e os discursos ao longo destes anos possibilitaram a implementação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação brasileira e como esse contexto mediado pelas novas TIC está direcionando um novo olhar e fazer sobre a educação e o professor, destacamos três momentos importantes de transformações no cenário brasileiro: o dos finais dos anos 50 até os finais dos anos 80; os anos 90 até o ano 2000 e o do ano 2003 até o ano de 2009.

A partir da segunda metade da década de 50, e do regime militar, em 64, as transformações econômicas e políticas advindas do processo de industrialização no país, geraram novas demandas para a educação, como a implementação do modelo tecnicista na educação. Este visava, de um lado, ampliar a adequação da educação às exigências dos mercados internacionais e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, e, de outro, o acesso à escolaridade, na concepção da educação como meio mais seguro para a mobilidade social, tanto da pessoa quanto do grupo, compreendendo, ao mesmo tempo, a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais (Oliveira, 2004).

Com a nova política educacional da educação tecnicista, o ensino superior destacava-se no sistema educacional, passando a ter um papel estratégico, posto que caberia a ele forjar o quadro técnico que deveria atender ao novo projeto econômico brasileiro. Dentre as políticas, destacava a criação de licenciaturas curtas com o objetivo de suprir a falta de professores para atuar na educação básica, sendo o professor prioritariamente transmissor, um técnico do conhecimento. No entanto, essas reformas não resultaram em melhoria para a educação e para a formação docente.

Com a redemocratização em 1988, o país iniciava um novo momento, bem como a educação. A década de 90 foi dominada como a Década da Educação (Freitas, 2002), com o aprofundamento das políticas neoliberais em decorrência das mudanças econômicas e políticas vivenciadas no país e no mundo com a globalização. Naquele momento, a educação passou por novas transformações no seu objetivo, função e organização, como tentativa de responder às exigências do mundo globalizado. Uma das principais mudanças foi a aprovação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Um dos pontos marcantes da nova LDB para o nosso trabalho está no artigo 87, parágrafo 4º número 9.394/96 que estabelece que: até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Como consequência dessa nova lei, a formação de professores seguiu como meta principal as normas legais e as recomendações pedagógicas da educação básica, criando com isso a política de expansão (IES) e de cursos normais superiores, reconhecida como a segunda etapa da reforma educativa, de caráter técnico-profissionalizante, onde os IESs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático (Freitas, 1992).

Apesar dos esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nos últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, o aumento desses cursos de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior (Freitas, 2002).

Esses novos cursos ofereciam, de um lado, uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. De outro lado, promoviam uma desvalorização da profissão do magistério que se tem configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação, como a degradação das condições de funcionamento das escolas, as péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001). Com isso, mais uma vez, a profissão docente depara-se com uma conjuntura de desvalorização da profissão, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições dos cursos de formação, de trabalho, do salário e da carreira.

Se a década de 80 representou, para os professores, o marco de reação ao pensamento tecnicista das décadas de 60 e 70, os anos 90 contraditoriamente foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola, enfatizando a escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos e enfatizando a centralidade da ação educativa do professor na sala de aula, como meta para transmissão do conteúdo, perdendo, assim, o debate dos anos 80, como a relação existente entre educação e sociedade e a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola está organizada (Dias-da-Silva, 2005).

A qualidade da educação, assumida como meta principal pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. No

entanto, apesar de a principal mudança do paradigma da educação estar centrada na equidade social, no seu desenvolvimento e na implementação de suas políticas educacionais neoliberais, na década de 90, a tão criticada concepção tecnicista de educação volta ao novo paradigma sob nova roupagem e com o discurso de que a competitividade existente no mundo globalizado demanda que o Brasil prepare profissionais qualificados.

Novamente o professor é posicionado pelos discursos sociais, pela mídia, pela comunidade, inclusive a escolar, como um conhecedor, um transmissor, desqualificado e passivo. Frente a este contexto de desinvestimento na e desvalorização da escola temos aumentado o número de professores que abandonam a profissão e/ou que são diagnosticados com alguma doença psicossomática, o que tem gerado o desinvestimento e desânimo em relação ao seu trabalho cotidiano (Dias-da-Silva, 2005).

Assim, nos anos 90, ao mesmo tempo em que estudos (Dias-da-Silva, 2005; Freitas, 2002) centraram o foco no professor e na sala de aula, gerando um enfoque nas discussões sobre instrução e conteúdo, as pesquisas identificavam os professores como ativos e não meros objetos de uma escola injusta, posicionando os docentes como portadores de um saber profissional, aliando suas concepções e crenças à sua formação e vivência profissional e reconhecendo a formação profissional como um contínuo construído ao longo da vida (Dias-da-Silva, 2005). Mais uma vez, com o discurso de acusações acerca da incompetência e/ou inércia do magistério, cujo trabalho é igualmente desqualificado por se revelar fundado num ecletismo teórico.

Pelo exposto, podemos notar que no Brasil, o professor tem lidado com diferentes concepções de ser docente. Além da concepção que o reduzia a executor de planos e pacotes pedagógicos e da concepção reprodutivista que o anulava sob o rótulo de alienado, perpetuador da ideologia de uma classe dominante perversa, há uma concepção em que é protagonista, numa concepção mais humanizadora, a qual reconhece os professores como intelectualmente hábeis e competentes para analisarem a realidade, tomar decisões e recriar alternativas de ação político-pedagógico (Dias-da-Silva, 2005). Mesmo assim, diante desses diferentes e antagônicos significados acerca de ser e estar na profissão, o professor em sua prática diária negocia e posiciona-se na construção de sentidos subjetivos de ser professor.

Nesse contexto de complexidade entre os discursos e as ações sobre o ser professor e sua prática, em 2003, toma posse no Brasil o novo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Ao longo dos oito anos de mandato de Lula, as políticas educacionais seguiram o modelo do governo anterior, apresentando algumas rupturas. Uma das principais rupturas em relação ao governo anterior diz respeito à ênfase na ampliação do acesso à educação superior para todos, bem como a universalidade comprometida com a inclusão social, indo, assim, de encontro ao processo de deteriorização acentuada que atingia o ensino superior desde os anos 90, com a diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis e os sucessivos cortes orçamentários que

atingiram o sistema universitário federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das universidades públicas existentes.

O governo Lula, reconhecendo o papel estratégico das universidades, principalmente aquelas dos setores públicos para o desenvolvimento econômico e social, adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público, por exemplo: Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, que previa a criação de 10 universidades federais e 43 campi universitários em diferentes regiões do país. O programa incluiu também a ampliação do acesso nas instituições privadas por meio do Prouni, oferecendo bolsas para alunos carentes.

Como carro-chefe dessa reforma universitária, em 2005, o governo criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para atuação na formação inicial e continuada de professores e da educação básica com a utilização de metodologias de EaD. Sua criação pauta-se no compromisso de expandir a oferta, interiorizar e democratizar o acesso à educação pública de qualidade, indo ao encontro do artigo 87, parágrafo 4º, número 9.394/96, da nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) da Educação Básica brasileira sobre a necessidade de habilitar todos os professores da Educação Fundamental e Média em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Com isso, em 2006, o MEC instituiu o Sistema de Universidade Aberta do Brasil, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a SEED e desde 2009 os cursos de atualização e especialização de professores estão a cargo da CAPES e são homologados por seu conselho técnico-científico da Educação Básica.

Com a articulação entre IES públicas de ensino superior e a UAB, estados e municípios e o Distrito Federal, propõem-se a expandir e levar ao interior brasileiro cursos de educação superior pública, para gestores e trabalhadores, educação básica e apoiar pesquisas sobre EaD. No nosso caso, como estamos analisando um curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB/UnB, é preciso ressaltar que a UAB na Universidade de Brasília (UnB) foi implementada em 2005 com o objetivo de garantir a expansão significativa de vagas e um ensino público de alta qualidade. Na busca de um modelo de ensino aprendizagem inovador a UnB desenvolve e utiliza, prioritariamente, tecnologias *web*, visando atender à crescente demanda de acesso ao ensino superior.

Sendo assim, a UAB na UnB utiliza modelos pedagógicos baseados na tecnologia de multimídia e interatividade, por meio da plataforma *moodle*, um Software Livre, para gestão das aprendizagens e de trabalho colaborativo que permite a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, sendo uma ferramenta simples, fácil de usar e de modificar e que uniformiza a forma de colocar os conteúdos na *web* (Flores & Flores, s/a). Essa ferramenta, por permitir facilmente um espaço de colaboração *online*, possibilitando a construção coletiva do conhecimento, pelas oportunidades de troca, comunicação e

interação, nos permite analisar em seu espaço concreto como se dá a interação e como nessa interação emergem os sentidos acerca do professor.

No entanto, nem tudo são flores na implementação e na utilização das TIC na educação superior no país. Ao longo de sua história podemos observar que o uso das TIC foi feito não apenas considerando a garantia da expansão e do ensino público de qualidade, mas, pelo contrário, foi realizado a partir de quatro aspectos distintos e até antagônicos de interesses. O primeiro aspecto diz respeito à perspectiva didático-pedagógica, com o estabelecimento de parâmetros de qualidade de ensino a partir do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à vida das pessoas.

O segundo refere-se à perspectiva econômica, através da elevação mínima do patamar de conhecimento científico da futura força de trabalho (simples e complexa) de acordo com as exigências do novo paradigma produtivo. O terceiro refere-se ao plano político, significando a afirmação do consumo em torno do padrão neoliberal de desenvolvimento como único e verdadeiramente possível neste início de século, legitimando o novo modelo de participação na sociedade e a despolitização dos sujeitos coletivos. O quarto diz respeito à perspectiva social, representando a solidificação do novo individualismo como valor moral radical, a valorização do mercado enquanto regulador das relações sociais e na ressignificação das noções de igualdade e de liberdade, garantindo os fundamentos da nova cidadania.

Essa nova forma de formação docente mediado pelas TIC gera novos significados acerca da atuação e da prática docente, visto que a formação docente não se constitui apenas de leis, regras e normas que a legitimam. Nas diferentes reformas e transformações educativas, os professores, e a sociedade como um todo, tentam por meio de um contínuo processo de construção e negociação de significados dar sentido e direcionamento à profissão docente.

Dessa forma, de um lado, os discursos políticos, econômicos e do mundo do trabalho enfatizam os recursos, isto é, se baseiam na centralidade das TIC como suporte para veiculação dos materiais de ensino para o seu gerenciamento, sendo reduzidas as ferramentas com fins específicos, com o intuito de que a EaD permita a partir de sua característica multiplicar o número de estudantes sem alterar significativamente os quadros docentes e os investimentos. Por outro lado, o professor, desde os anos 90, vem sendo definido como professor-pesquisador, contribuindo assim com as discussões e reflexões sobre o professor e o seu lugar na modalidade de ensino a distância, ou seja, como ele vem sendo posicionado e se posiciona nesse novo contexto, em que o professor aprende a aprender.

A partir do exposto, consideramos que a história dos cursos de formação docente, desde seu início, foi marcada por inúmeros descaminhos. Os documentos expressam as contradições existentes nas discussões contemporâneas, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação e no processo de construção identitária em que o professor lida com tensões como: (a) transmissão do conhecimento em oposição à construção do conhecimento; (b) reprodução

contrapondo ao conceito de aprender a aprender; (c) competência individual, em que o professor é autoritário versus competência intersubjetividade, em que professor e estudante dialogam e co-construam o conhecimento; (d) conteúdo versus lógica do raciocínio da área e em relação com outras áreas; (e) instrumentos tradicionais versus instrumentos fornecidos pelas novas mídias; (f) avaliação tradicional versus avaliação continuada; (g) educação contribuindo para a continuidade da desigualdade social versus educação contribuindo para novas possibilidades de formação de cidadão.

Nosso interesse em relação à história do curso de formação docente no Brasil é compreender como os estudantes em seu novo espaço de interação e comunicação virtual no fórum de discussão da disciplina estudada estão lidando com os diferentes discursos e como nos encontros no fórum de discussão virtual, eles estão se posicionando e posicionando os outros em relação à identidade docente. Para entender quais são os significados mediadores e geradores dos processos identitários acerca do ser professor, abordaremos no próximo subitem o significado sobre o ser professor no Brasil ao longo dos últimos anos.

3.3. O impacto das novas ferramentas tecnológicas na EaD e o professor virtual

Como temos visto ao longo desta seção, o processo de negociação de significados e de constituição identitária sobre o ser professor se dá na interseção entre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais e pessoais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, pelos diferentes e até antagônicos interesses destes diversos grupos, que coloca a maioria da população em relações desiguais, excludentes e injustas que provocam a continuidade de situações de desemprego, exploração e miséria.

Sendo assim, a identidade docente se constitui continuamente na luta, na qual o professor negocia, de um lado, com os interesses econômicos, políticos e do mercado de trabalho (que visam trabalhadores qualificados, redução de gastos públicos, dentre outros), dos interesses sociais e da própria comunidade escolar (que visam a equidade social) e, de outro lado, com os próprios interesses (aspectos afetivo-motivacionais, como o sucesso e o reconhecimento profissional) e nessa negociação e construção de significado, o professor constrói seus processos identitários sobre o ser professor na medida em que se posiciona de uma determinada forma e posiciona os outros também.

Tal reflexão exige análise cuidadosa sobre o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação nos cursos de formação docente, ou seja, do seu uso situado nas situações de aprendizagens e das novas possibilidades comunicativas, geradas nesse novo espaço de interação, no processo de negociação e de constituição de configurações identitárias, no caso deste estudo, nos fóruns.

As interações entre os estudantes-tutores-conteúdo no fórum de discussão virtual geram os posicionamentos e a constituição de significados e sentidos sobre o ser professor. Os significados de cada posição, assumidas ou não pelas pessoas, são entendidos, portanto, na dinâmica de cada situação, na tensão dos processos de restrição e ampliação de significados (Oliveira, Guaneas & Costa, 2004) possibilitados pela própria mídia. Nesse sentido, entendemos que as posições ou os posicionamentos resultantes de um processo de discurso e de mobilização de sentidos no qual o si-mesmo é concretizado na relação dialógica (Bakhtin, 1981), caracterizando-se como dinâmico e fluido.

Ademais, na EaD, o professor tem como desafio desenvolver novas competências que o auxiliem a mobilizar e a articular (Marinho-Araujo, 2003) recursos de forma reflexiva, inovadora e criativa no processo de ensino-aprendizagem virtual. Esse novo contexto demanda do docente habilidades de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias. No entanto, isso requer além do conhecimento sobre o computador, a internet, a plataforma e as novas formas de comunicação mediadas pelas tecnologias, novas estratégias de observação reflexiva olhar e uma nova atuação frente à educação virtual, ou seja, ao processo de ensino-aprendizagem, ao conteúdo e ao conhecimento, ao estudante e à interação professor-aluno e aluno-aluno e sobre si-mesmo, enquanto professor no espaço virtual, a distância.

Em relação ao novo significado de ser professor virtual, o contexto de EaD demanda do professor novas e múltiplas funções, como a de tutor, autor, revisor, especialista de EaD, *webdesigner*, entre outros, cada uma com funções distintas e importantes no processo de aprendizagem. Isso demanda um trabalho em grupo na formatação final da disciplina, que gera, na maioria das vezes, um resultado final diferente do planejado inicialmente pelo professor autor. Além disso, a literatura (Carvalho, 2007) aponta que as diferentes funções desempenhadas pelo professor na EaD podem variar de Instituição para Instituição.

Outras complexidades da educação virtual referem-se ao processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor depara-se com a inclusão de estudantes que, por qualquer motivo, não tiveram ou não teriam outra possibilidade de realizar um curso em nível superior, sendo que em sua maioria são pessoas mais velhas, trabalhadoras, casadas, com filhos, netos e que estão há muito tempo sem estudar; a flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador e da internet como ferramentas, gerando uma compressão da distância e da ampliação do tempo de estudos que provocam um movimento característico na Educação a Distância.

Ainda em relação ao processo de aprendizagem, o professor virtual depara-se com um modelo de aprendizagem distinto do habitual. Como vimos na história da educação em nosso país, o estudante vivenciou e aprendeu por meio do modelo de escola tradicional, com todos os elementos característicos de um modo de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Ao se deparar com a responsabilidade de ter que aprender a aprender, de desenvolver competência para saber agir na sala de aula, habilidades

comunicativas, domínio da linguagem tecnológica e de saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias, o professor precisa de um tempo para se adaptar ao novo contexto e, em muitos casos, como temos visto na nossa prática profissional, que trabalhar na EaD ao invés de ser um trabalho fácil, torna-se difícil e penoso.

Outro ponto de destaque é que a incorporação das TIC na educação está longe de representar um panorama tão homogêneo como se supunha, e seus efeitos benéficos sobre a educação e a aprendizagem estão também longe de estar tão generalizados como se dá a entender algumas vezes, pois, dentre as diversas razões, há, em muitos contextos acadêmicos e polos, a falta de equipamento e de conexão de internet de banda larga de qualidade, estando estes contextos com condições limitadas ou sem existir. Além disso, quando os cursos acadêmicos apresentam condições adequadas de uso das TIC, em muitos deles, as TIC são utilizadas principalmente para melhorar o desempenho e a gestão, com a finalidade de automatizar processos e diminuir custos. Isto é, sendo concebidas e usadas como “simples” ferramentas (Moran, 1994) que facilitam e estimulam e/ou dificultam as interações entre as pessoas e que ilustram o que já vem sendo feito, tornando, assim, as aulas mais interessantes e apoiando o processo de ensino-aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que as novas condições especiais colocadas pelas TIC estão transformando o contexto educacional e, com isso, a socialização, a interação e a comunicação entre as pessoas. “A estrutura da consciência do ser humano se transforma com a estrutura da sua atividade” (Leontiev, 1972, p.92). Nesse sentido, a pessoa transforma os conhecimentos aprendidos nas suas interações em conhecimentos próprios, ou como diz Leontiev (1972) “em conhecimentos vivos”, que irão mediar a relação dela com o contexto sociocultural em que participa.

Sendo assim, como enunciado anteriormente, as perguntas de pesquisa deste estudo são: Quais os significados construídos pelos estudantes da disciplina Psicologia e Escola do curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB/UnB sobre o que faz o novo professor reflexivo da sociedade tecnológica? Como os estudantes estão se preparando para serem formadores no novo contexto e com as novas ferramentas tecnológicas? Como os estudantes estão lidando com a mídia e como esta nova condição especial propiciada pela mídia está fazendo com que eles se posicionem enquanto estudantes na construção do conhecimento e em relação à identidade profissional?

➤ Tese

As especificidades do contexto de formação profissional docente virtual geram o deslocamento para a construção de um novo professor reflexivo, cuja prática está direcionada e posicionada um profissional reflexivo e criativo para uma sociedade tecnológica.

➤ Objetivo geral

Analisar os significados mediadores de ser professor na era tecnológica dos estudantes em formação no curso de Licenciatura Letras-Português nas relações e

comunicações mediadas em dois fóruns de discussão virtual, da disciplina da Psicologia e Escola, da Universidade Aberta do Brasil.

➤ **Objetivos específicos**

Identificar os significados que constituem os posicionamentos desses estudantes;

Identificar as estratégias de interação entre os estudantes no fórum;

Identificar as expressões ou termos geradores de mudança de posicionamento no discurso no fórum.

METODOLOGIA

No presente trabalho, a produção teórica e empírica se encontra interligada mediando a construção do conhecimento (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Mey, 2000; Winegar, 1997). Faz-se necessário trabalharmos com os sistemas conversacionais, os quais permitem ao pesquisador e ao pesquisado interagirem, à medida que é possível ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação, que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique o participante (Branco & Rocha, 1998; González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001; Mey, 2000).

Assim, a metodologia passa a ser compreendida como um processo cíclico, dinâmico, que engloba as concepções de vida e experiência do pesquisador, o fenômeno, o método, os dados e a teoria, sendo entendida como um processo de pensamento orientado em certa direção de procedimentos de intervenção utilizados pelo pesquisador em sua interação com o fenômeno investigado, o qual conduz a construção de um novo conhecimento, uma vez que os dados são construídos enquanto trabalham dentro do campo de significados, sendo a construção de dados um processo interativo, determinado pelo pesquisador quanto pelo objeto de pesquisa e dependente dos meios que o pesquisador utiliza para interagir com o objeto mediador.

Considerando essa perspectiva, os termos coleta de dados e dados tornam-se inapropriados, sendo o primeiro substituído por construção de informações e o segundo por análise das informações empíricas, visto que no momento empírico há um espaço de diálogo entre o pesquisador – mediado por seus pressupostos e intuições –, os fenômenos estudados e os participantes. Nesse sentido, os dados empíricos não são dados ao pesquisador: são resultantes do processo de co-construção de ideias realizadas pelo pesquisador a partir do diálogo sistemático com a realidade. Portanto, pesquisador, objeto de conhecimento e participante são três polos dialeticamente articulados (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; González Rey, 2005).

Outro ponto importante diz respeito à maneira como analisamos as informações. No trabalho, nosso foco está na enunciação e no significado do texto, que foi produzido nos encontros dialógicos, entre os aspectos intersubjetivos e intrapessoais. Nessa produção, estão em jogo também os aspectos ideológicos, históricos, linguísticos e emocionais. "A ideologia é entendida com o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso...a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando pistas do sentido que a pessoa pretende dar" (Caregnad & Mutti, 2006, pp. 680-681).

Sendo assim, a análise do processo de construção discursiva no fórum de discussão virtual nos permite entender como as novas ferramentas tecnológicas dão forma ao contexto de atividade,

em que os estudantes se utilizam da comunicação escrita, ou seja, da produção de mensagens, caracterizada como híbrida, como forma de negociar e construir significados, esta nova condição híbrida está produzindo mudanças qualitativas na maneira como eles estão desenvolvendo/criando seus processos de negociação e de constituição identitária dentro do fórum.

Para nós, as interações entre os participantes geram os posicionamentos e a constituição de significados e sentidos sobre o ser professor e esses novos significados compartilhados e construídos pelos membros da aprendizagem virtual, por sua vez, permitem à pessoa se posicionar e se identificar com uma ou várias posições diferentes, conforme ela atua nos vários espaços disponíveis na plataforma (Terêncio & Soares, 2003; Turkle, 1996), possibilitando assim a vivência de um Eu descentralizado que se constitui na relação dialética entre os significados construídos nas esferas coletivas e individuais.

Buscamos contribuir com a compreensão de como na interação entre estudantes no fórum de discussão da disciplina em foco da UAB/UnB, em que o estudante depara-se com: o uso simultâneo de modos comunicativos oral, escrito e visual e com a demanda nova definição e atuação do tempo-espaço diferenciada (síncrono e assíncrono), ele compartilha, atualiza e constrói significados subjetivos sobre o ser e o estar na profissão docente. A análise de como os estudantes se posicionam e posicionam os demais no espaço virtual nos possibilitará compreender a construção de configurações identitárias sobre o ser professor, ou seja, os tipos de identidade docente estão sendo construídos nos fóruns através das novas formas híbridas de escrita e oralidade e quais os significados que estão direcionando a construção das configurações de ser professor no contexto virtual de formação.

MÉTODO

Nesta seção, iniciamos com a descrição do contexto geral, em seguida apresentamos o desenvolvimento e resultados do estudo exploratório e para finalizarmos descrevemos a proposta de estudo empírico e o estudo empírico final.

5.1. Contexto Geral

A pesquisa foi desenvolvida em uma disciplina virtual, por meio da plataforma *moodle*, do curso de Licenciatura em Letras-Português na UAB/UnB. Houve um estudo exploratório em curso de extensão que nos possibilitou criar os fóruns no estudo empírico, que foi desenvolvido em Disciplina da Psicologia para os estudantes de Letras.

5.2. Estudo exploratório

Este estudo foi desenvolvido dentro de um projeto integrado de pesquisa entre o Grupo de Pesquisa em Pensamento e Cultura (GPPCULT), da Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da UnB e o Grupo de Investigação em Psicologia Cultural do Departamento de Psicología Básica 1, da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, Espanha, que objetivava analisar o impacto das TIC no processo de aprendizagem e na construção da identidade docente de estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Artes Visuais da UAB/UnB. Para tanto, criamos o curso de extensão sobre identidade docente na EaD.

O curso de extensão durou oito semanas, nas quais os estudantes tiveram que realizar (a) atividades coletivas, como fórum de discussão, sala do café, e (b) atividades individuais, como história de vida, mapa de vida, painel sobre as gentes dentro de mim, a escolha profissional, rapidinhas, minhas perspectivas futuras e, por último, memorial autobiográfico.

Dos 25 estudantes da disciplina de Letras, escolhemos cinco (Andreia, 34 anos, Gilberto, 55 anos, Carolina, 30 anos, Fernanda, 24 anos e Carla, 36 anos, nomes fictícios), todos do terceiro semestre e destes cinco apenas Gilberto não tinha experiência como professor. A escolha dos estudantes foi definida pela assinatura pela disponibilidade de leitura e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e realização de todas as atividades da disciplina.

Para análise das informações, utilizamos a análise dialógica temática, em que as narrativas construídas nas atividades foram lidas e relidas várias vezes para a construção de um referencial de codificação, tendo as enunciações como unidade de análise.

Os resultados indicaram que ser professor foi mediado por três temas que se inter-relacionavam: (1ª) ser professor = “vocação”, “dom”, “dedicação”, “cuidadoso” e “amoroso”, “não precisa se aperfeiçoar, pois já nasceu assim”, “está no sangue”, “sonhador”; (2ª) estar na profissão – “bico”, “necessidade financeira”, “comprometimento baixo”; e (3ª) escolher a profissão – “procura se especializar”, “busca novos modelos de ensino”, “trabalha melhor a cada momento”, “busca ser um professor melhor”. Os resultados sugeriram também que a construção da identidade docente foi impactada pelas experiências e trocas realizadas pelos participantes no próprio contexto de educação a distância, a partir das seguintes falas: “retorno   educação”; “o uso das novas tecnologias facilita e agiliza a vida pessoal e profissional”; e “o uso das novas tecnologias promove o lazer”.

Os resultados do estudo exploratório nos possibilitaram planejar o estudo empírico com a reconfiguração dos fóruns a partir da postagem de uma reportagem jornalística de impacto sobre o tema discutido, a fim de gerarmos a participação ativa dos estudantes, enfocando questões identitárias e morais e de possibilitarmos diferentes formas de se posicionarem e posicionarem os colegas nas narrativas.

5.3. Estudo Empírico

5.4. Contexto

Este estudo foi desenvolvido em disciplina da Psicologia para as licenciaturas da UAB/UnB. A disciplina teve duração de oito semanas, com 60 horas de carga horária e teve a participação de 100 estudantes, do segundo bimestre do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras-Português, divididos em quatro turmas de 25 a 32 alunos cada. Essas turmas tinham estudantes de polos do Distrito Federal, Goiás, Bahia e Minas Gerais.

A escolha do primeiro ano de curso deu-se por dois motivos: o primeiro, para verificarmos o impacto de educação a distância do uso de novas tecnologias na construção da identidade docente, visto que a maioria dos estudantes não tinha experiência anterior com o uso de computador ou desconhecia as plataformas de aprendizagem, e, o segundo motivo, por estarem cursando a segunda disciplina de Psicologia e já terem um conhecimento prévio da Psicologia do Desenvolvimento e Educação.

As atividades foram organizadas a fim de potencializarem a produção de índices da relação entre os conteúdos e aspectos da identidade docente mediada pelas novas tecnologias por meio de argumentações e narrativas.

Para o planejamento das atividades da disciplina Psicologia e Escola, seguimos os modelos de atividades da versão anterior da disciplina: dois fóruns de discussão e duas atividades avaliativas.

Na disciplina Psicologia e Escola, os estudantes tiveram a cada semana leituras específicas, de acordo com a temática trabalhada, e a participação em fóruns. Na primeira semana, como objetivo foi revisar conceitos estudados na disciplina do semestre anterior de Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem, disponibilizamos textos da Psicologia do Desenvolvimento e Educação nas perspectivas construtivista e sociocultural. Além disso, os estudantes participaram do Fórum de Dúvidas. Na segunda semana, avançamos nas explicações e definições acerca do Desenvolvimento Humano, introduzindo novos textos sobre o assunto. Além disso, os estudantes participaram do Primeiro Fórum de Discussão, "O significado de ser professor e sua prática docente", em que debateram sobre o professor e sua prática profissional.

Na terceira semana, trabalhamos os conceitos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento Humano da perspectiva walloniana e postamos no Primeiro Fórum de Discussão um texto jornalístico de impacto no Primeiro Fórum de Discussão para gerar a participação ativa dos estudantes, enfocando questões identitárias e morais para verificar como eles se posicionam e posicionam os outros sobre o tema. Na quarta semana, trabalhamos com textos sobre a relação entre Psicologia do Desenvolvimento e Escola, enfocando o desenvolvimento da imaginação e a bagunça em sala de aula. Os estudantes participaram do encerramento do Primeiro Fórum de Discussão, do Fórum de Dúvidas e realizaram a primeira atividade avaliativa.

Na quinta semana, continuamos a trabalhar a relação entre Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escola, principalmente o processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura de textos que descreviam sobre diferentes formas de aprender: formal e informal; e das formas de formação de conceitos, tanto os cotidianos - que utilizamos no dia-a-dia, quanto os científicos - utilizados em nossas construções teóricas e que estão relacionados à ciência, à tecnologia e às artes. Além disso, os estudantes participaram do Segundo Fórum de Discussão, "O uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem", em que debateram e discutiram sobre o uso das novas tecnologias na prática profissional, utilizando os textos lidos na disciplina.

Na sexta semana, trabalhamos com a construção do conhecimento em sala de aula: relações entre dialogismo, conversão e observação no planejamento, desdobramento do conteúdo e avaliação do ensino-aprendizado, a partir da leitura de textos acerca das práticas dialógicas de ensino, em que se direciona o fazer de sala de aula. Buscamos, com isso, uma reflexão contínua sobre o que se faz como professor e a relação disto com o que e como os alunos estão respondendo. Além do mais, postamos no Segundo Fórum de Discussão um texto jornalístico de impacto para gerar a participação ativa dos estudantes, enfocando questões identitárias e morais para verificar como eles se posicionam e posicionam os outros sobre o tema.

Na sétima semana, trabalhamos com os significados de ser professor a partir de leituras sobre a relação entre a teoria e a prática na constituição das configurações identitárias profissionais de ser professor. Além disso, encerramos as discussões no Segundo Fórum de Discussão. Na oitava semana, houve o encerramento da disciplina, trabalhamos com um Fórum de Encerramento, em

que os estudantes puderam registrar as opiniões sobre a disciplina, as professoras, o tema e principalmente sobre as atividades individuais e coletivas. Além disso, os estudantes realizaram a segunda atividade avaliativa.

5.5. Participantes

A escolha do participante deu-se por eles terem seguido o comando dos Fóruns e pela participação assídua e ativa nos dois fóruns de discussão. Apresentamos a seguir a Tabela 01: Participantes da Turma A e da Turma B, com informações relacionadas ao estudantes das respectivas turmas. Essas informações estavam disponibilizadas no perfil deles no curso de Licenciatura Letras-Português.

Tabela 01: Participantes Turma A e B

	Participantes	
	Turma A	Turma B
Total de alunos	32 estudantes	26 estudantes
Idade	18 a 35 anos	17 a 32 anos
Casados	06 estudantes	07 estudantes
Masculino	08 estudantes	02 estudantes
Feminino	24 estudantes	24 estudantes
Participaram	23 estudantes	20 estudantes
Não participaram	09 estudantes	06 estudantes
Trabalhavam na escola	06 estudantes	03 estudantes
Eram professores	04 estudantes	02 estudantes
Trabalhavam em outra área da escola	02 estudantes	01 estudantes
Não trabalhavam na escolar	09 estudantes	17 estudantes
Não relataram o trabalho	08 estudantes	0 estudante
Motivo da escola do curso de Letras-Português	1a graduação, ser professor, melhorar na profissão, conquistar um trabalho melhor e uma remuneração melhor.	1a graduação, ser professor, melhorar na profissão, conquistar um trabalho melhor e uma remuneração melhor.

Na tabela 01, apresentamos as descrições de características pessoais e os aspectos motivacionais dos estudantes da disciplina estudada. A coluna da esquerda descreve as características pessoais: idade, gênero; características da própria dinâmica da Turma A e B, quantidade de estudantes, quantidade de participação, quantidade de estudantes que nunca participaram, quantidade de estudantes que trabalham, se o trabalho está relacionado com a educação ou em outra área; e o motivo da escolha do curso; a coluna do meio representa os estudantes da Turma A e a coluna da direita os da Turma B.

5.6. Instrumentos

- Fóruns de discussão: espaços de interlocução não hierarquizados, no qual os participantes opinam e expressam suas concepções, conceitos e experiências sobre o tema estudado de forma assíncrona.
- Materiais: sistema *moodle*; *HD externo* para *backups* e Atlas TI.

5.7. Procedimentos éticos

De acordo com o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2000) e a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de serem assegurados os cuidados e os sigilos necessários dos participantes.

Tendo isso o Código de Ética dos Psicólogos e a resolução do Conselho Nacional de Saúde, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, de acordo com o número 01/06.

5.8. Procedimentos para obtenção das informações empíricas

Para o estudo empírico, enfocamos os dois fóruns de discussão da disciplina Psicologia e Escola de duas turmas, denominadas (A e B) de uma mesma região do Estado de Minas Gerais. Cada fórum foi mediado por uma tutora a distância. Elas foram responsáveis por abrir os tópicos nos fóruns da semana 01, de postarem a reportagem jornalística de impacto da semana 02 e de encerrarem as discussões na semana 03. Ademais, elas foram orientadas para deixarem os estudantes interagirem e dialogarem livremente. Queríamos que os estudantes orientassem e mediassem as discussões no espaço de formação virtual, sendo esta uma tentativa de evitar que o formato do fórum de discussão fosse direcionado pelo padrão tradicional de conversação e autoritário de IRA (iniciação-resposta-avaliação). A duração estabelecida no curso para cada fórum foi de três semanas, a primeira com a abertura do tópico para o debate, a segunda a postagem da reportagem jornalística de impacto e a terceira o encerramento.

No comando da primeira semana do Primeiro Fórum de Discussão convidamos os estudantes a debaterem sobre o professor e sua prática profissional. Na segunda semana, após a leitura da reportagem jornalística de impacto, solicitamos para os estudantes considerem as díades dos dois alunos envolvidos e conte-nos sobre os contextos possíveis em que a interação pode ter se dado e suas reflexões sobre a decisão da escola? Se você fosse o professor ou professora desse aluno de 14 anos, o que faria? Por quê? Se você fosse o professor ou professora do aluno de 06 anos, o que faria? Por quê? Se você trabalhasse nessa escola, concordaria com a decisão de não

suspender o aluno de 14 anos? Por quê? Se você não concorda com a decisão da escola de manter o aluno de 14 anos, qual decisão você acha que a escola deveria ter tomado? Por quê? Se você pudesse evitar a violência entre os alunos na escola, o que você faria? Por quê? Justifique sua resposta. Na última semana, a tutora encerrou as discussões, resumindo as principais contribuições da turma.

No comando da primeira semana do Segundo Fórum de Discussão convidamos os estudantes a debaterem sobre o uso das novas tecnologias na prática profissional, considerando as seguintes perguntas: Vocês têm vivenciado essas transformações no cotidiano profissional? O que têm refletido sobre o assunto? Na segunda semana, após a leitura da reportagem jornalística de impacto, convidamos os estudantes a discutirem sobre o ocorrido, considerando: (a) seu posicionamento pessoal sobre a matéria e o assunto; (b) se na sua aula fosse permitido o uso dessas novas tecnologias, como desenvolveria sua aula, por quê? Justifique sua resposta; (c) se fosse na disciplina de um colega, o que você sugeria para ele? Por quê?; (d) considerando o que temos estudado nas disciplinas da Psicologia neste curso, qual a importância da mediação dessas novas ferramentas tecnológicas na sala de aula? Na última semana, a tutora encerrou as discussões, resumindo as principais contribuições da turma.

Os estudantes deveriam participar, pelo menos, duas vezes, sendo que na segunda vez deveriam ler o comentário do colega e dar a sua opinião, conforme os conceitos estudados na disciplina.

5.9. Análise das informações empíricas

Realizamos uma primeira etapa de análise artesanal, na qual as informações foram submetidas a cinco tipos de técnicas: sincrônica, diacrônica, análise temática dialógica, turno de intervenção nos fóruns de discussão e nível pragmático do discurso.

Na segunda etapa, utilizamos o programa de análise qualitativa Atlas TI para organizar as categorizações o que possibilitou a elaboração dos mapas das interações entre os estudantes e os gráficos dos posicionamentos-eu na profissão. O Atlas TI é uma ferramenta que tem por objetivo facilitar a análise qualitativa de estudos, como o nosso que, têm elevado volume de dados textuais, ajudando e agilizando as atividades implicadas na análise e na sua interpretação, códigos, tabelas, gráficos e mapas. Esta ferramenta permite integrar toda a informação, facilitando a organização, a busca e a recuperação das informações analisadas e interpretadas. O processo de análise com Atlas TI implica, assim, no contínuo ir e vir entre as fases textual e conceitual, que estão interligadas e inter-relacionadas (Justicia, 2005).

Na nossa análise iniciamos por criar os códigos para, posteriormente, favorecer o cruzamento das informações enfocadas e permitir, assim, uma análise mais profunda e, a partir disso, enfatizar as relações, recurso que permite representar informações complexas, de forma

intuitiva, mediante representações gráficas de diferentes componentes e de relação que se vão constituindo entre si (Justicia, 2005) na construção de significados acerca da profissão docente.

Nas análises da interação e comunicação no espaço dos fóruns, os objetivos instrucionais que guiaram o discurso do professor-tutor foram identificados junto com os movimentos conversacionais (Pontecorvo & Orsolino, 1992). Sendo assim, na primeira etapa de análise, denominada sincrônica, realizamos a caracterização temática dos significados construídos e compartilhados pelos participantes em suas entradas nos dois fóruns de discussão da disciplina analisada. Como estamos enfocando nos discursos e ações mediatizados nos fóruns de discussão virtual, após várias leituras, identificamos eixos temáticos ou categorias que emergiram em um movimento em que o enunciado leva ao enunciável e vice-versa, explorando-se marcas linguísticas no discurso e fizemos os recortes das informações com ênfase em pessoa, tempo e espaço. Após delimitar os eixos temáticos. A regularidade das marcas linguísticas concretiza elementos de identificação no discurso dos interlocutores, assim como indica significados históricos coletivos (Caregnad & Mutti, 2006) que se atualizam em sentidos enunciados.

Na segunda etapa de análise, denominada de turno de intervenção nos fóruns de discussão, consideramos a ordem das intervenções: os dias e a hora, se era a primeira ou as seguintes intervenções de entrada no fórum, e finalmente se nessas intervenções os estudantes mencionam ou não a intervenções dos companheiros, e os temas identificados pelos participantes que mediaram o ser e o estar na profissão. Na terceira etapa, adaptamos da análise da conversão aplicada à Psicologia (Pontecorvo, 2005), as três categorias: (1) réplica simples, na qual o estudante menciona o colega, concorda com ele, podendo especificar ou não com o que está concordando, e não acrescenta outras informações; (2) réplica elaborada, o estudante menciona o colega, concorda com ele e especifica o tema que está concordando e acrescenta outras informações; e (3) réplica com contra-argumentação e justificação, o estudante menciona o colega, contra-argumenta e justifica o novo argumento.

Nessa análise, estabelecemos uma relação entre os três níveis: a do turno enunciativo, diacrônica e sincrônica, em que enfocamos se os estudantes interagiram ou não entre eles de forma cronológica e se nessas interações eles fizeram réplicas simples e/ou réplicas elaboradas ou com contra-argumentação e justificação aos colegas e utilizavam os temas gerados no fórum para mediar e gerar a construção da identidade docente.

Na etapa de análise temática dialógica, consideramos as enunciações da Turma A e da Turma B como um texto único para identificarmos as polifonias por meio de termos e expressões redundantes que impactaram e direcionaram os significados sobre o ser e o estar professor na construção de atos identitários da profissão docente. Para tanto, levamos em consideração os comandos da primeira e segunda semanas do fórum 01 e do 02 e a temática trabalhada na semana na disciplina em cada semana. Em relação ao comando, em ambos as turmas, os estudantes

deveriam, pelo menos, postar duas mensagens: uma respondendo a pergunta da semana e a segunda introduzindo novos conceitos e dialogando com os colegas.

Na quinta etapa, utilizamos a análise pragmática do discurso para identificamos as intervenções dos participantes que mediaram e direcionaram e mudaram o discurso no fórum e, conseqüentemente, a construção de significados de ser e estar na profissão; e os posicionamentos, considerando a tensão entre diferentes posições eu-professor em um cronotopo, onde cada participante se encontrou em um contínuo processo de negociação para a produção de seus diferentes posicionamentos. A partir disso procuramos identificar quais os significados que estavam formando cada categoria, por exemplo, das enunciações de cada participante quais os significados que estavam gerando o sentido de ser professor e assim por diante.

RESULTADOS

Dividimos esta seção em duas partes. Na (1) O histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da Turma A e da Turma B. Na (2) Estratégias de discurso e construção de posicionamentos e significados de ser professor na Turma A e na Turma B. A quantidade de dados e a sua complexidade levou-nos a formatar a apresentação dos resultados, baseando-nos na forma, sua sequência e estrutura da informação para, em seguida, adicionar os dados de significação e posicionamento.

6.1. O histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da Turma A

Iniciamos esta parte com o histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da turma A. Nesse histórico apresentamos e discutimos as intervenções que direcionaram outras postagens nos fóruns analisados a partir de significados mediadores de ser professor, as que retomaram os significados compartilhados pelos colegas, com acréscimo ou não de novos significados sobre o tema discutido e se nessas intervenções os estudantes mencionam ou não a intervenções dos companheiros a partir das categorias réplicas simples (RS), elaboradas (RE) ou de contra-argumentação e justificação (CAJ) e os temas identificados pelos participantes que mediarão o ser e o estar na profissão.

Tabela 02: Características da Estrutura da Turma A - Fóruns 01 e 02

	Semana 01	Intervenções	Estratégias de Discurso
Fórum 01		1(RS)-4(RE)-39(CAJ)	Direcionar
		6(RE)-7(RE)-10(RE)-11(RE)-21(RE)-15(RS)-30(RE)-32(RE)-34(RS)-36(RS)-40(CAJ)-41(RE)-43(RE)	Retomar
	Semana 02	1(RS)-3(RE)-5(RE)	Direcionar
		7(CAJ)-8(CAJ)-9(RS)-10(RE)-11(RS)-15(RS)-18(RE)-19(RE)-27(RE)-28(RE)-32(RE)-34(RE).	Retomar
Fórum 02	Semana 01	1(RS)-6(RE)-7(RE)-20(RE)	Direcionar
		5(RE)-16(RE)-18(RE)-24(RE)-26(RE)-30(RE)-33(RE)-39(RE)-43(RE)-44(RE)	Retomar
	Semana 02	1(RE)-20(RE)-23(RE)-30(RE)-32(RE)-35(RE)	Retomar

Na tabela 02, apresentamos as intervenções dos fóruns 01 e 02 da Turma A como um texto único, em que analisamos as estratégias de discurso e o impacto de tais estratégias nas intervenções seguintes. A coluna da esquerda representa as intervenções e as estratégias de discurso do Fórum 01 e do Fórum 02. A coluna seguinte representa as semanas 01 e 02 do Fórum 01 e do Fórum 02. Na coluna das intervenções, descrevemos as intervenções que direcionaram as postagens seguintes e as intervenções que retomaram significados do fórum. Assim, por exemplo, as intervenções 1, 4 e 39 representam as intervenções que direcionaram as postagens posteriores. Já os números 6, 7, 10, 11, 21, 15, 30, 32, 34, 36, 40, 41 e 43 representam as intervenções em que os estudantes mencionaram os colegas e retomavam os significados mediadores de ser professor, acrescentando ou não, criticando ou não do Fórum 01 da semana 01. Por último, a coluna Estratégias de discurso representa como se deu a interação entre os estudantes, se foi a partir da retomada de significados e do avanço ou crítica de diferentes significados ou se foi a partir da introdução de novos significados. Dessa forma, o direcionar representa a introdução de um novo significado que até o momento não havia sido discutido no fórum e o retomar representa a retomada de significados para a partir disso acrescentar ou discurso do colega.

Fórum 01 Semana 01

Na primeira semana, os resultados mostraram que apesar de o número total de estudantes na turma A ter sido de 32, somente 22 estudantes participaram no fórum, pelo menos uma vez. Destes 22, 13 interagiram entre eles e no total houve 44 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 03 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 03: 1º Fórum turma A semana 1

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 02 intervenções	- identidade: 01 menção - finalidade: 02 menções - estudante: 01 menção
b) réplica elaborada: 09 intervenções	- motivação: 07 menções - identidade: 07 menções - finalidade: 03 menções - estudante: 02 menções - motivação escola: 01 menção
c) réplica com contra-argumentação e justificção: 02 intervenções	- motivação: 02 menções - identidade: 02 menções

Na tabela 03, apresentamos as estratégias conversacionais e os temas mediadores dos significados de ser e estar professor produzidos nos discursos da semana 01, do fórum 01. A coluna

da esquerda representa as estratégias de discurso e quantas vezes eles utilizaram tais estratégias. Por exemplo, a letra (a) refere-se à estratégia de discurso réplica simples e o número dois a quantidade total de réplica simples realizada na semana 01 do Fórum 01; a letra (b) representa a estratégia réplica elaborada e o número 09 representa a quantidade total desse tipo de estratégia discursiva na semana 01 do Fórum 01 e a letra (c) representa a estratégia discursiva com contra-argumentação e justificação e o número 02 foi a quantidade total desse tipo de estratégia na semana 01 do fórum 01. A coluna da direita representa os temas mediadores dos significados de ser professor produzidos pelos estudantes em cada uma das estratégias discursivas, por exemplo, na réplica simples em que os estudantes compartilharam e construíram os seguintes temas identidade, finalidade e estudante e a quantidade que cada um apareceu no discurso da semana 01 do fórum 01.

Um primeiro resultado a ser destacado da Turma A, Fórum 01 semana 01 foi o baixo número de trocas entre os estudantes (13 em um total de 44). Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, quatro e 39 direcionaram as outras postagens. Já as intervenções de número seis, sete, 10, 11, 21, 30, 32, 34, 36, 40, 41 e 43 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhados nas postagens de números um, quatro e 39.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram novamente predominantemente de concordâncias, sendo apenas duas trocas de discordância. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o discurso no fórum foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-4 (RE)-39(CAJ) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 6(RE)-7(RE)-10(RE)-11(RE)-21(RE)-30(RE)-32(RE)-34(RS)-36(RS)-40(CAJ)-41(RE)-43(RE). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à finalidade, estudante, finalidade escolar e motivação.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificação – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a mais realizada pelos estudantes, com dez intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: motivação (07) e identidade (07), finalidade (03), estudante (02) e motivação da escola (01). Em seguida, a réplica simples, com duas entradas, no total, em que os estudantes mencionaram finalidade (02) e identidade (01) e estudante (01). Por último, a réplica com contra-argumentação e justificação, também com duas intervenções, as temáticas mencionadas foram: motivação (02) e identidade (02). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 01 Semana 02

Na segunda semana, houve uma queda na participação, no entanto, o número de postagens entre os estudantes permaneceu quase o mesmo, se comparamos com a primeira semana. Os resultados mostraram que 17 estudantes participaram, pelo menos uma vez. Destes 17, 12 interagiram entre eles, no total houve 36 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 04 da interação entre os estudantes do fórum da segunda semana.

Tabela 04: 1º fórum, turma A semana 2

temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 03 intervenções	- finalidade: 01 menção - finalidade da escola: 01 menção
b) réplica elaborada: 08 intervenções	- motivação: 03 menções - identidade: 01 menção - finalidade: 04 menções - estudante: 04 menções - identidade escola: 02 menções - finalidade escola: 04 menções - família: 01 menção
c) réplica com contra-argumentação e justificção: 02 intervenções	- identidade: 01 menção - estudante: 01 menção - identidade escola: 01 menção - finalidade escola: 01 menção - família: 01 menção

Na tabela 04, a coluna da esquerda representada pela letra (a) refere-se à estratégia de discurso réplica simples e o número três a quantidade total de réplica simples realizada na semana 02 do Fórum 01; a letra (b) representa a estratégia réplica elaborada e o número oito representa a quantidade total desse tipo de estratégia discursiva na semana 02 do Fórum 01 e a letra (c) representa a estratégia discursiva com contra-argumentação e justificção e o número 02 foi a quantidade total desse tipo de estratégia na semana 02 do fórum 01. A coluna da direita representa os temas mediadores dos significados de ser professor produzidos pelos estudantes em cada uma das estratégias discursivas e quantas vezes o tema foi mencionado na semana 02, por exemplo, na réplica simples em que os estudantes compartilharam e construíram os seguintes temas finalidade e finalidade da escola e a quantidade que cada um apareceu uma vez no discurso da semana 02 do fórum 01.

Na segunda semana do Fórum 01, os resultados indicaram uma diminuição na participação no fórum, no entanto, o número de trocas entre os estudantes permaneceu o mesmo (13 em um total de 36). Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, três e cinco direcionaram as outras postagens. As intervenções de número sete, oito, nove, 10, 11, 15, 18, 19,

27, 28, 32, 34 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhado nas postagens de números um, três e cinco.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram novamente predominantemente de concordâncias, sendo apenas duas trocas de discordância. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o tom do discurso no fórum foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-3(RE)-5(RE) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 7(CAJ)-8(CAJ)-9(RS)-10(RE)-11(RS)-15(RS)-18(RE)-19(RE)-27(RE)-28(RE)-32(RE)-34(RE). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à finalidade, estudante, finalidade escolar e motivação.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificção – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a mais realizada pelos estudantes, com nove intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: finalidade (04), finalidade escola (04), estudante (04), motivação (03), identidade escolar (02), identidade (01) e família (01). Em seguida, a réplica simples, com três entradas, no total, em que os estudantes mencionaram finalidade (01) e finalidade escolar (01). Por último, a réplica com contra-argumentação e justificção, apesar de só ter duas intervenções, eles retomaram várias temáticas apresentadas pelos colegas, sendo elas: identidade (01), estudante (01), identidade escolar (01), finalidade escolar (01) e família (01). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 02 Semana 01

Na primeira semana do Fórum 02 da Turma A, os resultados mostraram que o número total de participantes se manteve o mesmo do Fórum 01, 32. Houve um leve aumento na participação destes 32, já que 23 estudantes participaram no fórum, pelo menos uma vez, ou seja, houve o aumento de mais um estudante no fórum. Destes 23, 11 interagiram entre eles e no total houve 46 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 05 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 05: 2ºFórum1 Turma A Semana 1

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 0 intervenção	
b) réplica elaborada: 12 intervenções	- motivação: 07 menções - identidade: 08 menções

-
- finalidade: 05 menções
 - estudante: 03 menções
 - identidade escola: 01 menção
 - finalidade escola: 03 menções
 - motivação escola: 01 menção
 - família: 01 menção
-

c) réplica com contra-argumentação e justificção: 0 intervenção

Observamos na tabela 05 que a coluna da esquerda representada pela letra (a) refere-se à estratégia de discurso réplica simples e o número zero a quantidade total de réplica simples realizada na semana 01 do Fórum 02; a letra (b) representa a estratégia réplica elaborada e o número 12 representa a quantidade total desse tipo de estratégia discursiva na semana 01 do Fórum 02 e a letra (c) representa a estratégia discursiva com contra-argumentação e justificção e o número zero foi a quantidade total desse tipo de estratégia na semana 01 do fórum 02. Já a coluna da direita representa os temas mediadores dos significados de ser professor produzidos pelos estudantes na estratégia discursiva de réplica elaborada e quantas vezes o tema foi mencionado na semana 01, por exemplo, na réplica elaborada em que os estudantes compartilharam e construíram os seguintes temas motivação, identidade, finalidade, estudante, identidade da escola, finalidade da escola, motivação da escola e família, e a quantidade que cada um apareceu no discurso da semana 01 do fórum 02.

Na semana 01 do Fórum 02, os resultados mostraram um aumento no número de participação. Entretanto, o número de interação entre os estudantes permaneceu a mesma da primeira semana do Fórum 01 (13 em um total de 46). Desta forma, notamos que apesar do aumento de entrada no fórum, a quantidade de interação entre eles permaneceu baixa. Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, seis, sete e vinte direcionaram as outras postagens. As intervenções de número cinco, 16, 18, 24, 26, 30, 33, 39, 43, 44 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhados postagens primeira, sexta, sétima, e 20.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram apenas de concordância, mais especificamente de réplica elaborada, não tendo a de réplica simples ou de contra-argumentação e justificção. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o tom do discurso no fórum foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-6(RE)-7(RE)-20(RE) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 5(RE)-16(RE)-18(RE)-24(RE)-26(RE)-30(RE)-33(RE)-39(RE)-43(RE)-44(RE). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à motivação, identidade e finalidade docente.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificção – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a única realizada pelos estudantes, com 12 intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram, nesta ordem: identidade (08), motivação (07), finalidade (05), estudante (03), finalidade escola (03), identidade da escola (01), motivação da escola (01), motivação da escola (01), família (01). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 02 Semana 02

Na segunda semana, os resultados mostraram que a participação e a interação entre os estudantes caíram significativamente, em comparação com a primeira semana e com as duas semanas do fórum 01. Na segunda semana, apenas 19 estudantes participaram do fórum. Deste 19, cinco interagiram entre eles, no total houve 41 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 06 da interação entre os estudantes do fórum da segunda semana.

Tabela 06: 2º Fórum Turma A Semana 2

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 0 intervenção	
b) réplica elaborada: 05 intervenções	- motivação: 02 menções - identidade: 04 menções - finalidade: 03 menções - estudante: 03 menções - finalidade escola: 02 menções
c) réplica com contra-argumentação e justificção: 0 intervenção	

Na segunda semana do Fórum 02, notamos na tabela 06 que a coluna da esquerda representada pela letra (a) refere-se à estratégia de discurso réplica simples e o número zero a quantidade total de réplica simples realizada na semana 02 do Fórum 02; a letra (b) representa a estratégia réplica elaborada e o número 05 representa a quantidade total desse tipo de estratégia discursiva na semana 02 do Fórum 02 e a letra (c) representa a estratégia discursiva com contra-argumentação e justificção e o número zero foi a quantidade total desse tipo de estratégia na semana 02 do fórum 02. A coluna da direita representa os temas mediadores dos significados de ser professor produzidos pelos estudantes na estratégia discursiva de réplica elaborada e quantas vezes o tema foi mencionado na semana 02, por exemplo, na réplica elaborada em que os estudantes compartilharam e construíram os seguintes temas motivação, identidade, finalidade, estudante e finalidade da escola, e a quantidade que cada um apareceu no discurso da semana 02 do fórum 02.

Na segunda semana do Fórum 02, notamos a maior diminuição nos números de participações e interações entre os estudantes (05 em um total de 41). Desta forma, notamos uma baixa significativa na quantidade de interação entre os estudantes. Além disso, os resultados mostraram que os estudantes retomam os significados compartilhados pelos colegas na semana 01 e nessas intervenções predominaram a categoria de réplica elaborada. Na intervenção de número um notamos a (RE), bem como nas intervenções 20-23-30-32-35.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram, como a da primeira semana do fórum 02, apenas de concordância, mais especificamente de réplica elaborada, não tendo a de réplica simples ou de contra-argumentação e justificação. Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à identidade, finalidade e estudante.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificação – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a única realizada pelos estudantes, com cinco intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: identidade (04), finalidade (03), estudante (03), motivação (02) e finalidade da escola (02). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

6.2. Estratégias de discurso e construção de posicionamentos e significados de ser professor na Turma A

Nesta parte, descrevemos e analisamos a construção de significados mediadores dos atos identitários de ser professor como resultante da interação dos estudantes no fórum que se deu predominantemente de intercâmbios comunicativos de réplica elaborada, em que os estudantes retomaram temas de intervenções de outros colegas, posicionaram-se e posicionaram os outros e, a partir disso, atualizaram e construíram novos significados mediadores de ser e estar na profissão. Como podem notar a partir da sequência das tabelas de interação entre os estudantes na construção de significados e posicionamentos de ser professor:

Tabela 07: Exemplo Réplica Elaborada

01/06. 21h23.	Cristina	Primeira intervenção Mensagem 04. Semana 01.	Boa noite!! O professor em sua pratica docente é o principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido, chegando ao ponto de atingir seu aproveitamento pleno sem que haja perda de qualidade de ensino, sendo que o aluno é participante ativo em sua aprendizagem.
------------------	----------	--	---

Nesse exemplo, Cristina retoma significado da prática docente e, a partir disso, enfoca na definição de professor, acrescentando o seguinte significado: "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor...é...".

Tabela 08: Exemplo Réplica Elaborada

02/06. 11h50.	Camila	Primeira intervenção Mensagem 07 Menciona Paula	Olá Paula, Concordo com vocês! A qualidade de ensino é constituída na sala de aula. Sua prática pedagógica deve estar ancorada numa base consistente de conhecimentos; isto é, na escolha e no manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos. Abraços.
------------------	--------	---	---

Nesse exemplo, Camila menciona, concorda com Paula e retoma a qualidade do ensino na prática docente ser construída na sala de aula e acrescenta o que o professor precisa ter para uma prática profissional satisfatória em sala de aula: "estar ancorada numa base consistente de conhecimentos" e as ações do docente: "escolha e manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "sua prática pedagógica deve...".

Tabela 09: Exemplo Réplica Elaborada

03/06. 12h02	Julia	Primeira postagem. Mensagem 12. Menciona Joana	Bom dia, Concordo com você Joana, cabe ao professor várias funções, porém tentam se equilibrar nas inúmeras responsabilidades e se preparam cada vez mais para novas funções. Abraços.
-----------------	-------	---	--

Nesse exemplo, Julia menciona e concorda com Joana e retoma significados sobre as características do docente: as "várias funções" e acrescenta, especificando quais as ações do professor: "cabe ao professor várias funções" como sendo regulados e mediados pelos significados da categoria identidade: "ser equilibrista nas inúmeras responsabilidades" e finalidade: "se preparar cada vez mais". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "cabe ao professor várias funções, porém...".

Tabela 10: Exemplo Réplica Elaborada

04/06.	Juliana	Segunda intervenção	Olá!!! 😊
--------	---------	---------------------	----------

16h41.	Mensagem 21 Menciona Ana	Concordo com a colega Ana, o gostar do que fazemos é essencial, não só o professor, como também o aluno, pois quando despertamos o interesse, o gostar do que estamos ensinando o aluno aprende com mais facilidade. As dificuldades e as responsabilidades encontradas pelo professor são muitas, porém lembremos que o professor é formador de personalidades, capacitador de cidadãos críticos, participativos, em que poderão transformar nossa sociedade futuramente. Abraços, Juliana!
--------	-----------------------------	--

Nesse exemplo, Juliana menciona, concorda com Ana e retoma a importância do professor gostar da profissão e significados sobre as características da profissão e acrescenta sua definição de professor: "formador de personalidades", "capacitador de cidadãos críticos, participativos, em que poderão transformar nossa sociedade futuramente". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "concordo com a colega...o gostar do que fazemos é...", como também posiciona o professor como outro: "lembremos que o professor é...".

Tabela 11: Exemplo Réplica Elaborada

05/06. 14h23.	Carolina	Primeira intervenção. Mensagem 23. Semana 01.	Boa tarde, professora e colegas!!! O professor é definido como profissional que acolhe os alunos para as aulas e cursos em todos os níveis educacionais. Cabe ao professor ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos, ele deve educar para buscar mudanças e a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades sociais.
------------------	----------	---	---

Nesse exemplo, Carolina resume as últimas intervenções e retoma os significados mediadores das ações do docente: professor "acolhe o aluno", "ouve, reflete, discute o nível de compreensão dos alunos", educar é "buscar mudanças e formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor...é definido...cabe ao professor...".

Tabela 12: Exemplo Réplica Elaborada

23/06. 19h48.	Juliana	Primeira intervenção. Mensagem 07.	Boa noite professora, colegas! O uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é integrar o aluno e o tecnológico, é dar oportunidades de interligar o conhecimento ao mundo
------------------	---------	---	---

Semana 01.	<p>atual. Vivemos em um mundo globalizado onde tudo acontece rapidamente, porém não basta apenas introduzir as novas tecnologias , precisamos também entender e ensinar como lidar com elas, pois o papel do educador é fazer com que o aluno conheça a partir de uma reflexão crítica, sabendo discernir o que facilita e prejudica sua aprendizagem.</p> <p>Um abraço, Juliana!</p>
------------	---

Nesse outro exemplo, Juliana retoma as ações do professor na sociedade tecnológica e na educação e acrescenta significados mediadores da ação do docente: "integrar o aluno e o tecnológico e ao mundo atual", "precisamos entender e ensinar como lidar com elas", "papel do educador é fazer com que o aluno conheça a partir de uma reflexão crítica, sabendo discernir o que facilita e prejudica sua aprendizagem". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "O uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é...é...", como também posicionou-se como professora: "Vivemos em um mundo globalizado onde tudo acontece rapidamente, porém não basta apenas introduzir as novas tecnologias, precisamos também..." e novamente posicionou o professor como outro: "o papel do educador é...".

Tabela 13: Exemplo Réplica Elaborada

26/06. 21h09.	Juliana	Segunda intervenção Mensagem 18 Menciona Clara	<p>Boa noite colegas! Clara sua conclusão sobre novas tecnologias em nossas escolas, é muito importante, pois sou professora e vejo o quanto a tecnologia nos trouxe pontos positivos, estamos na era digital , gostar e saber usar essas tecnologias é fundamental em nossa prática pedagógica e muito significativa no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais. Juliana! 😊</p>
------------------	---------	--	--

Já nesse exemplo, Juliana menciona, concorda com Clara e retoma os significados positivos do uso das novas tecnologias em nossas escolas pelo professor e acrescenta sua experiência como docente: "sou professora" e os aspectos positivos das novas tecnologias na vida profissional do professor: "estamos na era digital", "gostar e saber usar essas tecnologias é fundamental em nossa prática pedagógica e muito significativa no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "sou professora e vejo...estamos na era digital...gostar e saber usar essas tecnologias é fundamental em nossa prática...".

Tabela 14: Exemplo Réplica Elaborada

03/07. 10h10.	Marcus	Primeira intervenção. Mensagem 32. Semana 01.	O educador precisa estar apto para oferecer o melhor aos alunos. O uso de novas tecnologias na prática profissional tem crescido rapidamente. Entretanto, alguns professores ainda não assimilaram o potencial dessas tecnologias; outros se sentem impotentes por não dominá-las tão bem quanto seus próprios alunos. Sabemos que a utilização de novas mídias na sala de aula promovem dinamismo ao ensino, estimulam os sentidos e aguçam as habilidades intelectuais fazendo com que os alunos se tornem participativos.
------------------	--------	--	--

Nesse exemplo, Marcus muda e direciona o discurso no fórum sobre os significados de ser professor e sua prática retomando significados mediadores das características docentes: "estar apto para oferecer o melhor para aos alunos..." e acrescenta os sentimentos dos docentes em relação às novas tecnologias: "alguns professores ainda não assimilaram o potencial dessas tecnologias", "outros sentem-se impotentes por não dominá-las", as ações do docente: "utilização promove dinamismo ao ensino", "estimulam os sentidos", "aguça, as habilidades intelectuais", "alunos tornam-se mais participativos" e a definição do docente: "estar apto para oferecer o melhor ao aluno". Na enunciação produzida pelo participante, ao definir o professor, ele ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o educador precisa...alguns professores ainda não...".

Tabela 15: Exemplo Réplica Elaborada

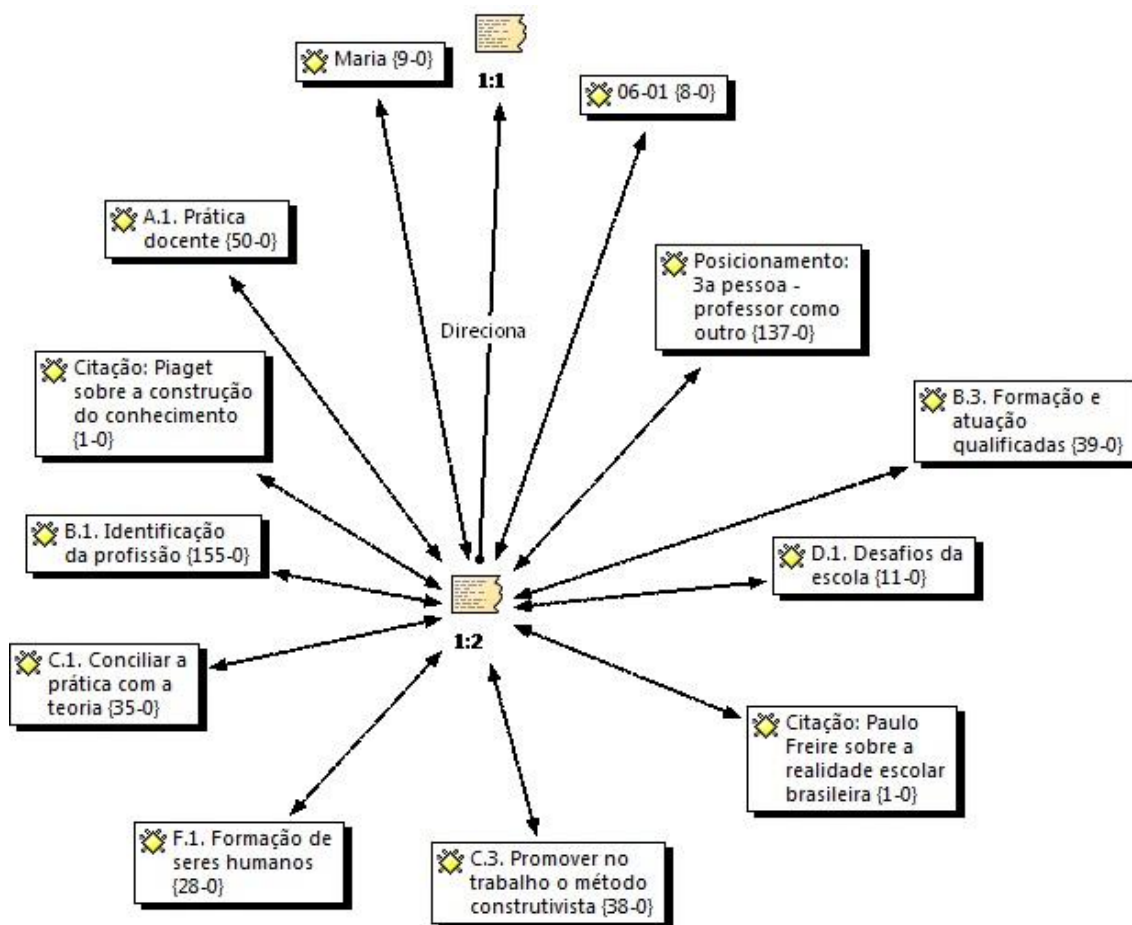
27/06. 16h02.	Joana	Segunda intervenção Mensagem 24 Menciona João	Olá João e todos os colegas, Como você bem disse, o computador é uma ferramenta disponível para o nosso aperfeiçoamento. A tecnologia deve se submeter aos objetivos educacionais. A tecnologia educacional procura auxiliar o processo ensino e aprendizagem de modo a propiciar formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação, preocupando-se com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos educandos, do professor, ou seja da escola. Até logo, Joana.
------------------	-------	---	---

Nesse exemplo, Joana menciona, concorda com João e retoma a importância do computador para o aperfeiçoamento profissional e acrescenta as ações do professor na era tecnológica: "submeter as novas tecnologias aos objetivos educacionais", usar as novas tecnologias como "auxílio do processo de ensino-aprendizagem", "propiciar formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação", "preocupar com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos educandos, do professor, ou seja da escola". Na enunciação produzida pela

participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "computador é uma ferramenta disponível para o nosso aperfeiçoamento", como também posicionou o professor como outro: "a tecnologia deve se submeter...a tecnologia educacional procura...".

Representamos ainda essa dinâmica de construção de significados da Turma A pela criação dos seguintes mapas visuais, em que apontamos as redundâncias dos significados pela retomada do que o colega postou e os significados que promoveram acréscimo na definição de ser professor, como resultante da interação mediada pelas novas tecnologias no fórum de discussão analisado.

Mapa 01: posicionamento e significado

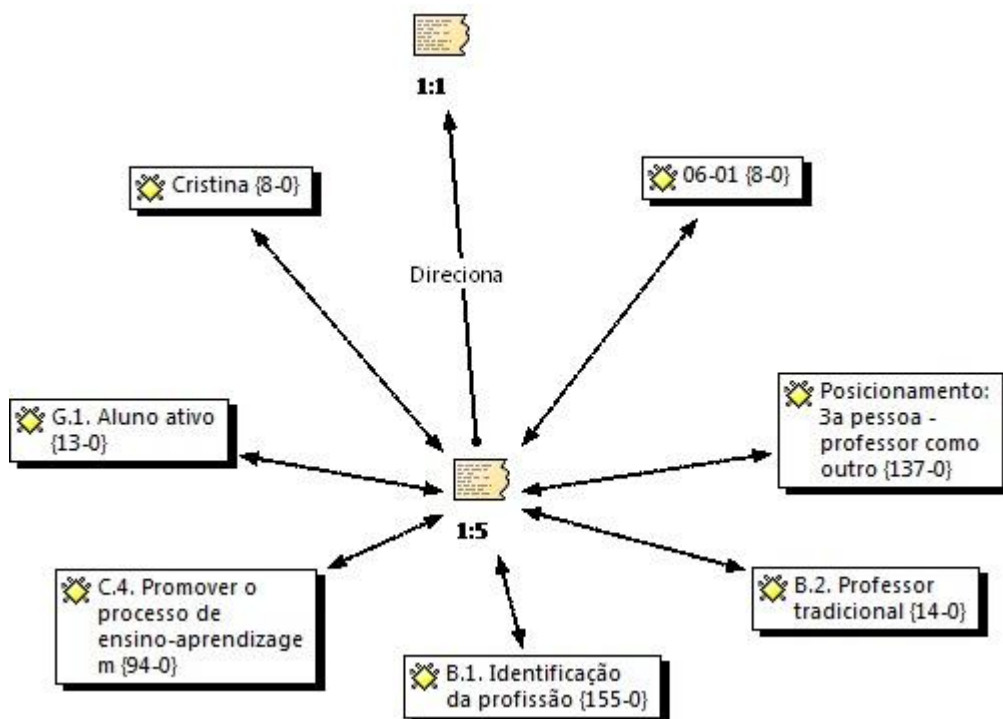


No mapa 01, os retângulos menores amarelos são as intervenções. Neste exemplo, a entrada 1:1 é a intervenção da tutora, em que ela abriu o fórum e convidou os estudantes a dialogarem sobre o significado de ser professor. O número 1:2 é a intervenção de Maria, respondendo e direcionando as postagens seguintes. As setas apontando para os retângulos maiores são os temas mediadores dos significados de ser professor e dos posicionamentos construídos por Maria no fórum. Observamos no mapa que essa foi a primeira intervenção do fórum que direcionou as outras postagens sobre os significados mediadores de ser professor.

Maria, em sua intervenção, descreveu seu sentimento sobre a prática docente, as ações dos professores e o estudante no processo de ensino-aprendizagem, com os seguintes significados: "desafiada" a conciliar a prática com a teoria, "leva à" reflexão teórica e prática, "educação comprometida com o processo de conscientização", "repensar o papel na formação do aluno", desenvolver o "trabalho construtivista", estudante ativo "constrói o próprio conhecimento pela interação com o professor", "criança se adapta ao conhecimento se agir sobre ele". Nessa intervenção, ela posiciona o professor como outro. Isto sugere que na construção de sentidos

subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

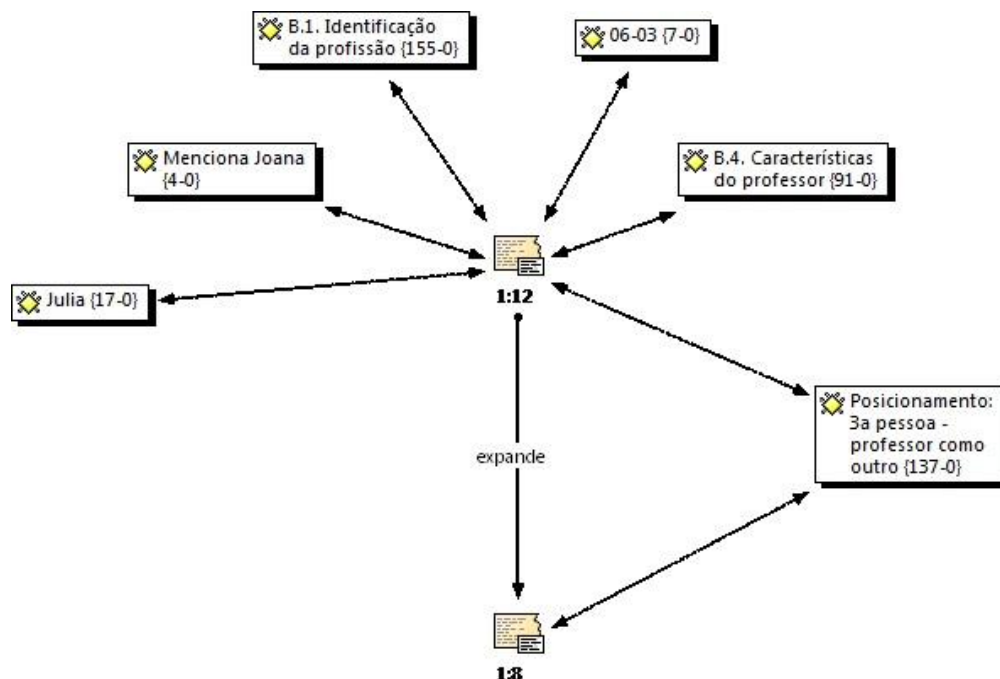
Mapa 02: posicionamento e significado



No mapa 02, nota-se a quarta intervenção do fórum, a de Cristina, representada pelo número 1:5, responde a pergunta da tutora, representada pelo número 1:1, sobre o significado de ser professor. Nessa intervenção, Cristina, mudou e direcionou o discurso do fórum ao enfatizar o professor, com o seguinte significado: "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento". Nessa construção de significados sobre o ser docente, ela posiciona-se em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

Da intervenção de Cristina até a intervenção de Amanda, na mensagem 37, os participantes retomaram os significados sobre o ser professor, suas motivações, ações e os estudantes, em que na maioria das vezes eles acrescentaram novos significados. Como podemos analisar na intervenção de Julia, mencionando e retomando a colega.

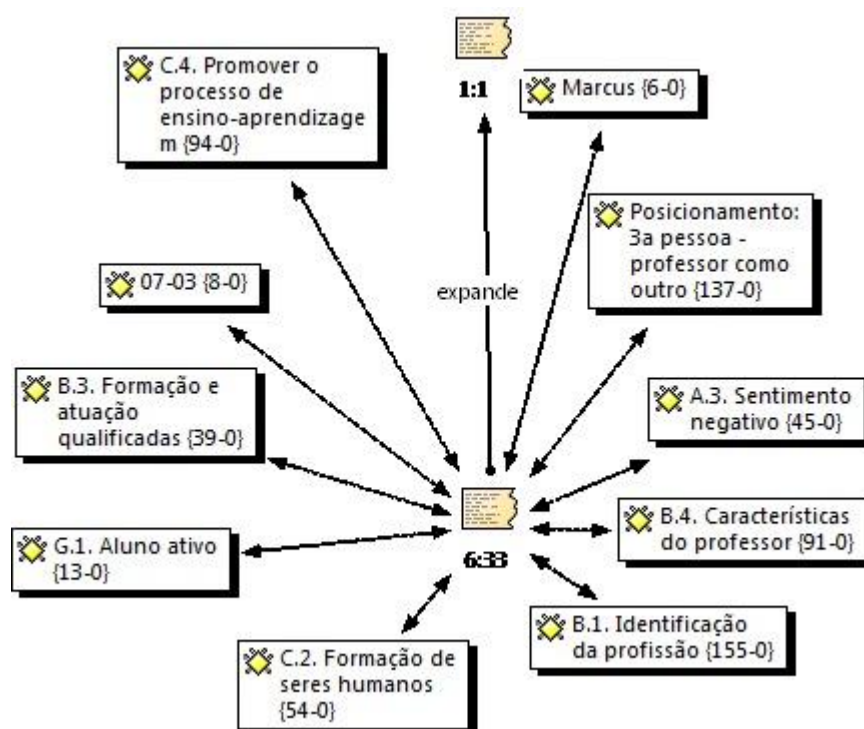
Mapa 03: posicionamento e significado



No mapa 03, observamos que Julia, representada pelo número 1:12, mencionou e concordou com a Joana, número 1:8, e a seta no retângulo maior do tema posicionamento terceira pessoa foi o ponto de partida de Julia para avançar na definição de ser professor compartilhada pela colega. Notamos que Julia retomou os significados sobre quem é e a ação do professor em sua prática profissional e acrescentou novos significados sobre o assunto. Entretanto, como descrito anteriormente, Julia ao retomar a colega, expressa sua opinião e descreve quem é o professor e a sua função, posicionou o professor como outro. Nessa construção de significados sobre o ser docente, Julia também se posiciona em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

Ou como podemos observar também na intervenção 32 de Marcus na primeira semana do Fórum 02, quando ele retomou significados mediadores dos sentimentos dos docentes em relação às novas tecnologias na intervenção e acrescentou as mudanças positivas que as TIC promovem nas ações dos docentes.

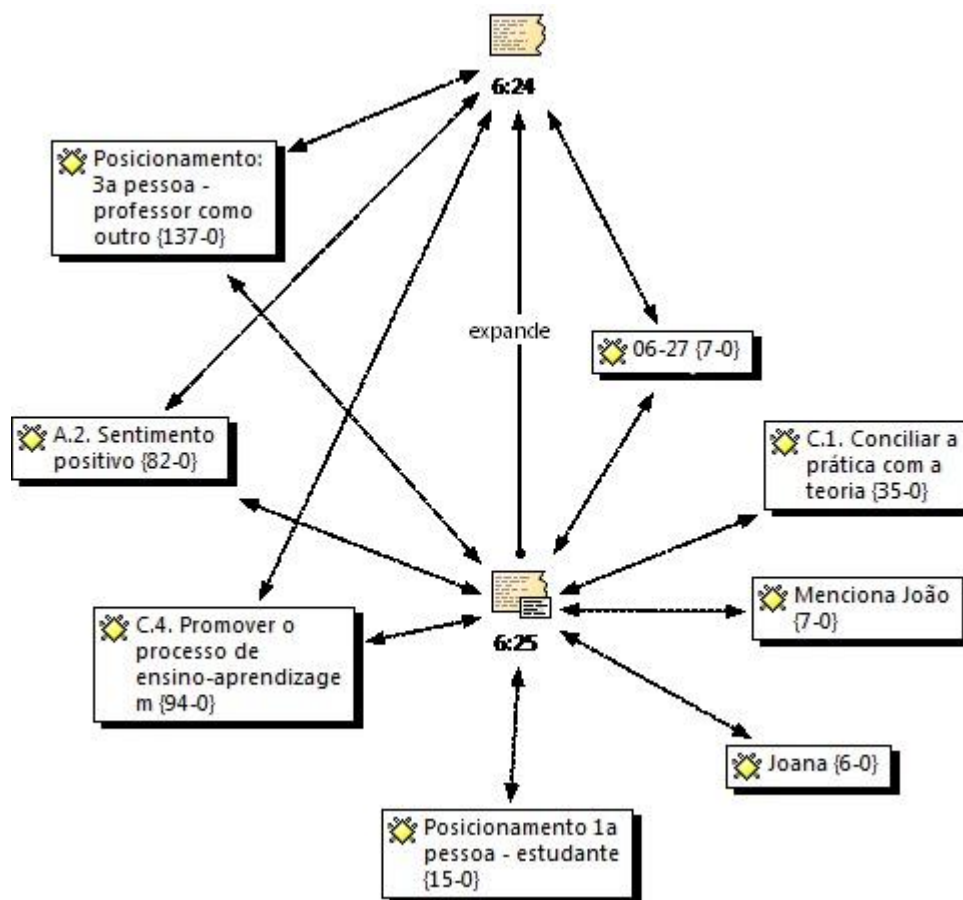
Mapa 04: posicionamento e significado



No mapa, nota-se que Marcus, representado pelo número 6:33, responde a tutora, representada pelo número 1:1, acrescenta os sentimentos dos docentes em relação às novas tecnologias, enfatizando que alguns professores se sentem impotentes e com dificuldades em assimilar o seu potencial e acrescenta novos significados mediadores dos temas identidade e finalidade docente, com significados como dinamismo. Nessa construção de significados sobre o ser docente, Marcus também se posiciona em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ele constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

Ou como podemos observar também na intervenção de Joana comentando a postagem de João ainda na primeira semana do Fórum 02, quando ela retoma a importância do computador na vida profissional do docente e acrescenta as ações que o professor precisa ter na era tecnológica, com significados mediadores dos temas finalidade do docente.

Mapa 05: posicionamento e significado



No mapa, nota-se que Joana, representada pelo número 6:25, mencionando e concordando com João, representado pelo número 6:24, e acrescentando as ações que o professor precisa ter na era tecnológica, com significados mediadores dos temas finalidade docente. Nesse exemplo, as três setas dos retângulos maiores dos temas: posicionamento terceira pessoa, sentimento positivo e promover o processo de ensino-aprendizagem foram os pontos de partida de Joana para avançar na definição de ser professor compartilhada pela colega. Na enunciação produzida pela Joana, ao definir o professor, ela, diferentemente dos colegas, posicionou-se como professora: "computador é uma ferramenta disponível para o nosso aperfeiçoamento", e posicionou o professor como outro, também: "o professor como outro: "a tecnologia deve se submeter...a tecnologia educacional procura...". Nessa intervenção, notamos que o posicionamento eu-professor estava relacionado ao relato de experiência pessoal, o benefício das novas tecnologias na vida profissional. Já o posicionamento professor outro refere-se à descrição de sua interação com um isso, o professor objetivo.

Pelo exposto, os resultados sugerem que os significados redundantes foram relacionados: (a) à prática docente, em que os estudantes, a partir da redundância, expandiram os significados mediadores da característica de ser professor, (b) características docente, em que os estudantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição de quem é o

professor; (c) finalidade docente, em que os participantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição do que faz o professor, ou seja, de suas ações como profissional da educação; e (d) ferramentas tecnológicas, os estudantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição da importância das novas ferramentas tecnológicas para a definição e ação do professor no mundo atual.

6.3. O histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da Turma B

Iniciamos esta parte com o histórico da estrutura da interação e da construção de conhecimentos produzidos nos fóruns da turma B. Nesse histórico apresentamos e discutimos as intervenções que direcionaram outras postagens nos fóruns analisados a partir de significados mediadores de ser professor, as que retomaram os significados compartilhados pelos colegas, com acréscimo ou não de novos significados sobre o tema discutido e se nessas intervenções os estudantes mencionam ou não a intervenções dos companheiros a partir das categorias réplicas simples (RS), elaboradas (RE) ou de contra-argumentação e justificação (CAJ) e os temas identificados pelos participantes que mediam o ser e o estar na profissão. Na Turma B, assim como na Turma A, descrevemos os resultados em forma de tabelas e mapas, que seguiram a mesma organização daqueles descritos para a Turma A.

Tabela 16: Características da Estrutura da Turma B - Fóruns 01 e 02

	Semana 01	Intervenções	Estratégias de Discurso
Fórum 01		1(RS)-12(RE)	Direcionar
		6(RE)-7(RE)-19(RS)-23(RE)- 24(CAJ)-30(RE)-31(CAJ)	Retomar
	Semana 02	1(RS)-5(RE)-9(CAJ)	Direcionar
		3(CAJ)-6(RE)-11(RE)-13(RE)- 15(RE)-17(CAJ)-18(CAJ)- 24(CAJ)-30(CAJ)	Retomar
Fórum 02	Semana 01	1(RS)-2(RE)-3(RE)	Direcionar
		5(CAJ)-8(RE)-9(RS)-12(RE)- 17(RE)-21(RE)	Retomar
	Semana 02	1(RE)- 14(RE)-16(RS)	Retomar

Fórum 01 Semana 01

Na primeira semana, os resultados mostraram que apesar de o número total de estudantes na turma B ter sido de 26, somente 20 estudantes participaram no fórum, pelo menos uma vez. Destes 20, oito interagiram entre eles e no total houve 41 entradas no fórum, contando com a

entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 17 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 17: 1º Fórum Turma B Semana 1

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 01 intervenção	- identidade: 01 menção - finalidade: 01 menção
b) réplica elaborada: 05 intervenções	- motivação: 04 menções - identidade: 03 menções - finalidade: 02 menções - estudante: 02 menções
c) réplica com contra-argumentação e justificção: 02 intervenções	- estudante: 02 menções

Um primeiro resultado a ser destacado na análise da Turma B da semana 01 do Fórum 01 foi o baixo número de interações entre os estudantes (08 de um total de 41). Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, cinco e nove direcionaram as outras postagens. As intervenções de número três, seis, 11, 13, 15, 17, 18, 24, 30 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhado nas postagens de números um, cinco e nove.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram predominantemente de concordâncias, sendo apenas duas trocas de discordância. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o tom do discurso no fórum foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-5(RE)-9(CAJ) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 3(CAJ)-6(RE)-11(RE)-13(RE)-15(RE)-17(CAJ)-18(CAJ)-24(CAJ)-30(CAJ). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à motivação, identidade e finalidade e estudante.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificção – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a mais realizada pelos estudantes, com cinco intervenções, no total. Nesta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: motivação (04) e identidade (03), finalidade (02), estudante (02). Em seguida, a réplica com contra-argumentação e justificção, apesar de ter tido duas intervenções, a única temática mencionada foi: estudante (02). Por último, a réplica simples, com uma intervenção, as temáticas mencionadas foram: identidade (02) e finalidade (02). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 01 Semana 02

Na segunda semana, houve uma queda na participação, no entanto, o número de interação entre os estudantes aumentou, se comparamos com a primeira semana. Os resultados mostraram que 17 estudantes participaram, pelo menos uma vez. Destes 17, 11 interagiram entre eles, no total houve 36 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 18 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 18: 1º Fórum Turma B Semana 2

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 0 intervenções	
b) réplica elaborada: 06 intervenções	- motivação: 02 menções - identidade: 03 menções - finalidade: 01 menção - estudante: 03 menções - identidade escola: 02 menções - finalidade escola: 03 menções - família: 02 menções
c) réplica com contra-argumentação e justificção: 05 intervenções	- identidade: 01 menção - motivação: 01 menção - estudante: 05 menções - finalidade escola: 01 menção - família: 01 menção

Na segunda semana do Fórum 01 da Turma B, notamos um leve aumento no número de interação entre os estudantes (11 de um total de 36). Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, cinco e nove direcionaram as outras postagens. As intervenções de número três, seis, 11, 13, 15, 17, 18, 24, 30 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhado nas postagens de números um, cinco e nove.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram praticamente iguais entre a de concordâncias e discordâncias. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o tom do discurso no fórum foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-5(RE)-9(CAJ) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 3(CAJ)-6(RE)-11(RE)-13(RE)-15(RE)-17(CAJ)-18(CAJ)-24(CAJ)-30(CAJ). Isto indica que os estudantes estabeleceram e dialogaram com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à estudante, finalidade da escola, família.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificção – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – teve um número a mais de resposta no fórum em relação à de contra-argumentação e justificção. Sendo

assim, a réplica elaborada teve seis intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: finalidade (03), estudante (03), finalidade escola (03), motivação (02), identidade da escolar (02), família (02) e finalidade (01). Em seguida, a réplica com contra-argumentação e justificação, com cinco entradas, no total, em que os estudantes mencionaram estudante (05), identidade (01), motivação (01), finalidade da escola (01), família (01). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 02 Semana 01

Na primeira semana, os resultados mostraram que o número total de estudantes na turma B se manteve o mesmo do primeiro fórum, 26. Destes 26, houve um leve aumento na participação, já que 18 estudantes participaram no fórum, pelo menos uma vez, ou seja, houve o aumento de mais um estudante no fórum. Destes 18, 06 interagiram entre eles e no total houve 21 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 19 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 19: 2º Fórum Turma B Semana 1

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 02 intervenções	- motivação: 01 menção
b) réplica elaborada: 03 intervenções	- motivação: 01 menção - identidade: 02 menções - finalidade: 02 menções - motivação escola: 01 menção
c) réplica com contra-argumentação e justificação: 01 intervenção	- identidade: 01 menção - motivação: 01 menção - finalidade 01 menção - identidade escola: 01 menção

Na análise da semana 01 do Fórum 02 da Turma B, um primeiro resultado a ser destacado foi a diminuição do número de participação e de interação entre os estudantes (06 em um total de 21). Desta forma, notamos que apesar do aumento da interação entre os estudantes na semana 02 do Fórum 01, no Fórum 02, a quantidade de participação e interação entre eles diminuiu bastante. Além disso, os resultados mostraram que as intervenções de número um, dois e três direcionaram as outras postagens. As intervenções de número cinco, oito, nove, 12, 17, 21 retomaram significados sobre os discursos de ser professor, suas motivações, ações, e da relação entre professor e escola e professor e estudante na construção dos sentidos subjetivos de ser professor compartilhado nas postagens de números um, dois e três.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram predominantemente de concordâncias. Destas intervenções, as intervenções que direcionaram o tom do discurso no fórum

foram caracterizadas pelas categorias: 1(RS)-2(RE)-3(RE) e nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 5(CAJ)-8(RE)-9(RS)-12(RE)-17(RE)-21(RE). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à identidade e finalidade.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificação – observamos que a segunda categoria – réplica elaborada – foi a mais utilizada pelos estudantes, com três intervenções, no total. Dentre esta categoria, as temáticas mais mencionadas foram: identidade (02), finalidade (02), motivação (01) e motivação da escola (01). Em seguida, a réplica simples, com duas entradas, no total, em que os estudantes mencionaram apenas a categoria motivação (01). Por último, a réplica com contra-argumentação e justificação, apesar de ter tido apenas uma intervenção, os participantes mencionaram várias temáticas mencionadas, sendo elas: motivação (01), identidade (01), finalidade (01) e identidade da escola (01). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

Fórum 02 Semana 02

Na segunda semana, os resultados indicam que a participação dos estudantes permaneceu a mesma, mas a interação entre os estudantes caiu significativamente, em comparação com a primeira semana do fórum dois e com as duas semanas do fórum 01. Na segunda semana do fórum 02, 18 estudantes participaram do fórum. Deste 18, dois interagiram entre eles, no total houve 22 entradas no fórum, contando com a entrada da tutora, conforme mostrado a seguir na tabela 20 da interação entre os estudantes do fórum da primeira semana.

Tabela 20: 2º Fórum Turma B Semana 2

Temas análises diacrônicas: dinâmicas	Temas análises sincrônicas: conteúdo
a) réplicas simples: 01 intervenção	- identidade: 01 menção
b) réplica elaborada: 01 intervenção	- identidade: 01 menção
	- finalidade: 01 menção
	- estudante: 01 menção
c) réplica com contra-argumentação e justificação: 0 intervenção	

Na semana 02 do Fórum 02, os resultados nos indicam, mais uma vez, a tendência da diminuição do número de interações entre os estudantes (02 em um total de 22). Desta forma, notamos uma baixa significativa na quantidade de interação entre os estudantes. Além disso, os resultados mostraram que os estudantes retomam os significados compartilhados pelos colegas na semana 01 e nessas intervenções predominou a categoria de réplica elaborada.

Outro resultado significativo indicou que as trocas no fórum foram predominantemente de concordâncias. Na intervenção de número um notamos a (RE) nas intervenções de troca entre os participantes notamos as seguintes categorias: 14(RE)-16(RS). Isto indica que os estudantes tenderam a realizar intervenções únicas nas quais manifestam suas opiniões ou contribuições sem dialogar ou estabelecer comunicações com outros participantes. Muitas dessas concordâncias se deram em relação à identidade, finalidade e estudante.

Em relação às três categorias – réplica simples, réplica elaborada e réplica com contra-argumentação e justificação – observamos que a primeira e a segunda categorias – réplica simples e elaborada – tiveram o mesmo número realizações pelos estudantes, com uma intervenção, no total. Dentre a réplica simples, a única temática mencionada foi: identidade (01). Em relação à réplica elaborada, as temáticas mencionadas foram: identidade (01), finalidade (01) e estudante (01). Os temas anunciados correspondem às categorias das análises sincrônicas.

6.4. Estratégias de discurso e construção de posicionamentos e significados de ser professor na Turma B

Nesta parte, descrevemos e analisamos a construção de significados mediadores dos atos identitários de ser professor como resultante da interação dos estudantes no fórum por meio de intercâmbios comunicativos de réplica elaborada, em que os estudantes retomaram temas de intervenções de outros colegas, posicionaram-se e posicionaram os outros e, a partir disso, atualizaram e construíram novos significados mediadores de ser e estar na profissão, e de réplica contra-argumentação e justificação, os estudantes retomam o que os colegas postaram, criticam e justificam, explicando sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o assunto estudado. Um ponto interessante da réplica contra-argumentação e justificação é que ela também se caracteriza pela cooperação e suporte na construção de significados.

Considerando isso, apresentamos alguns exemplos de Réplica Elaborada e de Contra-Argumentação e Justificação que impactaram a construção de atos identitários de ser professor:

Tabela 21: Exemplo Réplica Elaborada

02/06. 08h00.	Débora	Primeira intervenção. Mensagem 03. Semana 01.	Olá Tutora! 😊 Ser professor é muito difícil, pois além de ensinar ainda têm que ser psicólogo, pai e mãe. Pois cada aluno que ali está são de diferentes culturas, famílias e conhecimentos. Acho que o professor tem que ao máximo aproveitar, interagir e participar com os alunos o que ele já tem de conhecimento de sua língua materna. Cada aluno que ali está tem diversidades de diferentes culturas. O professor passa a ser intermediário com seu conhecimento entre os alunos, aproveitando o que cada um sabe e
------------------	--------	--	--


interagindo entre eles os seus conhecimentos de forma que fica sendo um aprendizado contínuo e mútuo. Educar tarefa é muito difícil. Ainda têm professores com falta de compromisso, famílias que não participam ativamente da vida escolar dos filhos e assim dificultando o progresso do aluno na sala de aula. É a falta de compromisso com a educação. No meu tempo tudo era difícil, as escolas não tinham os recursos que tem hoje, tem computador para os alunos estudarem, pesquisarem, bons livros. Hoje é tudo mais fácil e ainda têm alunos que jogam fora a oportunidade de estudar.

Nesse exemplo, Débora mudou e direcionou o discurso do fórum quando retomou significados mediadores dos sentimentos negativos de ser professor: "muito difícil" para enfatizar a prática docente e a relação do professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem e sua concepção de aluno participativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesta intervenção, o sentido de ser e estar da profissão é mediado pelos seguintes significados: o professor "ensina", é "psicólogo, pai e mãe". Visto que os estudantes têm "culturas, famílias e conhecimentos diferentes".

Diante disso, o professor precisa "aproveitar, interagir e participar com os estudantes", partindo dos conhecimentos prévios de cada um deles. Professor é definido como um "intermediário entre o seu conhecimento e o dos alunos" e sua função é promover um "aprendizado contínuo e mútuo". Finaliza descrevendo as dificuldades da profissão, com "falta de compromisso dos professores e de alguns alunos que "jogam fora a oportunidade de estudar".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "Ser professor é...Acho que o professor tem que...O professor passa a ser...".

Tabela 22: Exemplo Réplica Elaborada

04/06. 10h30.	Marina	Primeira intervenção. Mensagem 11. Semana 01.	 <p>Profissão: Professor</p> <p>Em primeiro lugar, como em qualquer outra profissão tem que se gostar muito do que faz, assim a chance de dar certo é bem maior, diria que é meio caminho andado.</p> <p>E atualmente o perfil do que se espera do profissional-professor, mudou muito, assim como mudaram os alunos. Temos que saber lidar com as diferenças, estarmos bem atualizados, inclusive com o mundo digital, sermos dinâmicos, não ficarmos presos somente a livros, pois sabemos bem o que é ficar sentados quase</p>
------------------	--------	---	--

que em estado de inércia em uma sala de aula, o aluno é o "ator principal" dessa peça chamada sala de aula.
Marina

Nesse exemplo, Marina retoma aspectos positivos da profissão docente para enfatizar mudanças no perfil do professor e do aluno advindas das transformações tecnológicas. Em sua intervenção, Marina descreve que o professor precisa "gostar muito" da profissão. Com isso, aponta novos significados sobre o ser professor mediado por: "lidar com a diferença", "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros", relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova visão de estudante: "ator principal".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "gostar muito da profissão...lida com a diferença...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "temos que saber lidar com...estarmos bem...não ficarmos...pois sabemos bem...".

Tabela 23: Exemplo Réplica Elaborada

04/06. 17h24.	Débora	Terceira intervenção Mensagem 12 Menciona Marina	OLá Marina! 😊 Vou concordar com você,o professor realmente têm que gostar muito do que faz.É difícil,tem que entrar no mundo da tecnologia ou vai ficar para traz.Educar os jovens de hoje é competir com eles,pois os mesmos tem toda a facilidade para aprender através da tecnologia.Daqui algum tempo acho que não teremos professores,aqueles que só acompanha os livros didáticos e gramáticas ultrapassadas. Para isso os alunos podem estudar sozinhos e ter um aprendizado satisfatório atraves da tecnologia.Agora o que conta mesmo é o professor direcionar os estudos para o aluno desenvolver e ter um aprendizado orientado.Agora uma escola de uma Zona rural e uma da Zona urbana,os alunos da zona urbana o aprendizado é melhor.Talves é pelo meio em que vive,a comunidade, a sociedade a família.Por favor não interpretem como discriminação,mas é que na zona urbana o aluno têm melhores condições de buscar diferentes meios de aprendizado. Abraço! Débora
------------------	--------	--	---

Nesse exemplo, Débora menciona, concorda com Maria e retoma a importância do professor gostar da profissão e do sentimento negativo: "muito difícil" e acrescenta as ações do professor para promover uma educação de qualidade: "entrar no mundo da tecnologia", "competir com os jovens sobre o conhecimento tecnológico", "não acompanhar apenas os livros didáticos e gramáticas ultrapassados", "direcionar os estudos", promover um aprendizado orientado. Acrescenta também os sentimentos dessa nova condição de trabalhado docente: "é difícil" e sobre

os estudantes: "têm toda a facilidade para aprender através das novas tecnologias", "podem estudar sozinhos e ter um aprendizado satisfatório através da tecnologia", "alunos da zona urbana o aprendizado", "têm melhores condições de buscar diferentes meios de aprendizado".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor realmente tem que...é difícil, tem que...educar os jovens de hoje é...não teremos professores...".

Tabela 24: Exemplo Réplica Elaborada

04/06. 20h25.	Amélia	Primeira intervenção. Mensagem 14. Semana 01.	Boa noite tutora e colegas!!! Diante destas discussões, a profissão docente abrange singularidades que a diferencia dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, de grau que não se alcança apenas pelo simples querer-ser, mas que só estará disponível quando há compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal. Ser professor não é uma obrigação e sim uma preferência. Um Abraço! Amélia.
------------------	--------	---	--

Nesse exemplo, Amélia retoma o significado mediador da característica docente: "ter dedicação", para enfatizar aspectos positivos e negativos da profissão docente, com os seguintes significados: a profissão docente "abrange singularidades que a diferencia das outras profissões", o título acadêmico não é suficiente e o professor deve agir de acordo com a "ética e pelo compromisso profissional", apoiando essa concepção de prática docente. Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "a profissão docente abrange...não é suficiente apenas...é preciso...ser professor não é...e sim...".

Tabela 25: Exemplo Réplica Elaborada

05/06. 18h59.	Andrea	Primeira intervenção. Mensagem 20. Semana 01.	Boa Noite! O professor deveria ser um dos profissionais mais reconhecidos e remunerados, pois são eles que nos dão a base para sermos o que somos família com certeza também faz parte dessa base. A maior parte de tudo que sabemos, aprendemos na escola e com nossos professores. O professor acaba tendo vários papéis na nossa vida, muitas vezes como um pai ou mãe, amigo, conselheiro. O professor na sala de aula em como objetivo passar para seus alunos da melhor forma seus
------------------	--------	---	---

conteúdos, de uma forma clara e dinâmica, para que todos possam estar interagidos uns com os outros.

Nesse exemplo, Andrea retoma aspectos positivos da prática docente, para enfatizar os significados mediadores de ser e estar na profissão, resumindo e apoiando o que já foi falado anteriormente para apoiar como deveria ser o professor. Sendo assim, ela descreve que o professor deveria ser "o profissional mais reconhecido e remunerado", pois o professor é quem forma o ser humano, retomando vários significados mediadores acerca das atuações do docente: "passar para seus alunos da melhor forma seus conteúdos, de uma forma clara e dinâmica" visando a socialização e a interação de todos na sala de aula e significados mediadores de ser docente: "pai, mãe, amigo, conselheiro". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor deveria ser...pois são eles que....professor acaba tendo vários papéis na nossa vida...o professor na sala de aula...".

Tabela 26: Exemplo Réplica Elaborada

06/06. 20h44.	Amparo	Primeira intervenção Mensagem 14 Menciona Paula	Boa noite a todos!! Olha Paulo, acredito que todas as perguntas deste fórum chegam em apenas uma resposta, a de que o professor além de ser um mediador de conhecimentos ele é também um atualizador, é através dele que os alunos se atualizam sobre tudo que não estão por dentro e quando estão, aprendem um pouco mais sobre o assunto. Sendo assim, o professor deve se atualizar sempre e levar esse hábito para seus alunos. Usar formas novas de ensino é o que as crianças procuram quando vão à escola, não devemos ficar na mesmice de antigamente, é pra isso que são desenvolvidas cada vez mais tecnologias, para serem usadas. Abraço
------------------	--------	--	---

Nesse exemplo, Amparo menciona Paulo e retoma o ponto central das perguntas do fórum: "significados de ser professor" e acrescenta novos significados mediadores da definição de docente: "mediador do conhecimento", "atualizar", as ações do professor para promover uma educação de qualidade: "atualizar-se sempre e levar esse hábito para seus alunos", "usar novas formas de

ensino", "não devemos ficar na mesmice de antigamente" e sobre os estudantes: "atualizam-se sobre tudo que não estão por dentro e quando estão, aprendem um pouco mais sobre o assunto", "procuram novas formas de ensino". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor deve se...e levar esse hábito....usar novas formas de ensino...", como também posicionou-se como professora: "não devemos ficar na mesmice de antigamente...".

Tabela 27: Réplica de Contra-argumentação e Justificação

12/06. 14h40.	Débora	Quarta intervenção. Mensagem 33. Menciona Esther.	Ola Esther! Não estou falando somente na questão da biblioteca ,estou falando que tem aluno que tem que ajudar seus pais na lida diária dos deveres que tem em trabalhar numa roça.Não deve ser fácil,também as condições financeiras que não tem como sair dali para estudar,alcançar seus sonhos.Não tem moradia,alimentação e outros inconvenientes.É muito difícil a vida rural.Nunca passei por isto,mas posso imaginar.Não são todos que tem esse privilégio. Abraço! Débora
------------------	--------	---	---

Nesse exemplo, Débora menciona Esther e discorda dela e remota o significado sobre: "questão da biblioteca" e justifica sua intervenção acrescentando novos significados sobre o estudante: da zona rural que precisam "ajudar os pais no trabalho da roça", "não têm moradia, alimentação e outros convenientes", "sem privilegiados como os da zona urbana". Na enunciação produzida pela participante, ela explica a diferença entre ter aluno de uma escola rural e urbana. Nesse exemplo, o foco dela estava no estudante da zona rural e sua dificuldade.

Tabela 28: Réplica de Contra-argumentação e Justificação

26/06. 13h53.	Célia	Primeira intervenção Mensagem 05 Menciona Aparecida	Boa tarde! Cara colega Aparecida, Concordo em termos, e sendo solidária com outras colegas, o desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não são realidades de modo geral. É lógico que estamos nos preparando para estes desafios e devemos acompanhar as evoluções tecnológicas. Ainda se utiliza-se e muito o giz, pelo menos na maioria das escolas públicas e quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade ainda mais se distancia de sua realidade, como exemplo, existe localidades no norte e nordeste que estão festejando a chagada do quadro-negro e giz para o ano letivo de 2012. Portanto, não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto, mais devemos estarmos preparados para o de mais moderno em informática
------------------	-------	---	--

ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo conforme Paulo Freire.
Abraço.

Nesse exemplo, Célia menciona Aparecida e discorda dela e retoma o "desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não sendo realidades de modo geral" e justifica sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o ser professor: "estamos nos preparando para estes desafios", e as ações do docente: "devemos acompanhar as evoluções tecnológicas", "utiliza-se e muito o giz", "quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade ainda mais se distancia" do uso das novas tecnologias na educação, "devemos estar preparados para o de mais moderno em informática ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo" e os aspectos negativos da profissão: "não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "estamos nos preparando para esse desafio...devemos acompanhar as evoluções tecnológicas...quando partimos para outros lugares distantes...não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto...devemos estarmos preparado...".

Tabela 29: Exemplo Réplica Elaborada

01/07. 19h05.	Sandra	Primeira intervenção. Mensagem 13. Semana 01.	Diante de um mundo globalizado em que vivemos a nova tecnologia tem se mostrado eficiente na transmissão de informações e na comunicação sendo importantíssima na construção do conhecimento, em se tratando de educação qualquer meio de comunicação que completa a ação do professor é uma ferramenta tecnológica na busca de qualidade no processo de ensino aprendizagem, através dos meios tecnológicos podemos fazer diversos tipos de pesquisa, partilhar conhecimentos, ter acesso a conteúdos completos de livros, revistas e ainda comunicar com o mundo, adquirindo informações em tempo real, o computador tornou-se um instrumento para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas, levando o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades e de sua criatividade. Na prática profissional do professor o computador propicia transformações no ambiente de aprender e questionamento nas formas de ensinar, ele faz parte não só como uma ferramenta, mas como recurso interdisciplinar, desenvolvendo com os alunos, atividades, projetos e questionamento, para que possa formar cidadãos, mas críticos, sociais e independentes, repensando assim o seu papel frente a novas tecnologias.
------------------	--------	---	---

Nesse exemplo, Sandra retomou os seguintes significados acerca da motivação positivos das TIC na educação: "eficiente na transmissão de informações e na comunicação", "importantíssima na construção do conhecimento". A partir disso, ela acrescentou novos significados mediadores acerca da finalidade do uso das TIC pelo professor: "completa a ação do professor", "ferramenta tecnológica na busca de qualidade no processo de ensino aprendizagem", "possibilita fazer diversos tipos de pesquisa, partilhar conhecimentos, ter acesso a conteúdos completos de livros, revistas e ainda comunicar com o mundo, adquirir informações em tempo real", "instrumento para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas", "possibilita o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades e de sua criatividade".

De forma resumida, na prática docente as novas tecnologias "propiciam transformações no ambiente de aprender e questionamento nas formas de ensinar", e é vista como uma "ferramenta, e um recurso interdisciplinar", para "formar cidadãos críticos, sociais e independentes, reflexivo do seu papel frente a novas tecnologias".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "a nova tecnologia completa a ação do professor...na prática profissional do professor o computador propicia...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "...podemos fazer...".

Tabela 30: Exemplo Réplica Elaborada

09/07. 11h05.	Lívia	Segunda intervenção. Mensagem 18. Semana 01.	Olá	bom	dia,
			O trabalho com diferentes mídias e linguagens na escola, deve ser encarado não só como potencialidades a serem exploradas em termos de diversificação de recursos pedagógicos, mas deve ser visto como uma finalidade, um conteúdo em si, de forma articulada. Estes recursos devem estar acessíveis ao professor, deve haver, por parte dos órgãos públicos, cada vez mais, preocupação com a oferta de informações sempre atualizadas sobre o que se tem disponível. Em tempos de internet, mais do que disponibilizar informações primárias, novas ou produzir conteúdos de recursos novos, muitas vezes a necessidade é de organizar os já existentes, transformando-os em conteúdos acessíveis. Até mais.		

Nesse exemplo, Lívia retoma significados acerca da identidade do professor na era tecnológica, seus aspectos positivos, resumindo e acrescentando novos significados acerca da finalidade docente na era tecnológica. Sendo assim, Lívia descreve de forma resumida que: o uso das novas tecnologias pelo professor deve ser visto como: "potencialidades a serem exploradas em termos de diversificação de recursos pedagógicos e como uma finalidade, um conteúdo em si, de

forma articulada". A partir disso, ela enfatiza que os recursos tecnológicos precisam "estar acessíveis ao professor, com a oferta de informações sempre atualizadas sobre o que se têm disponíveis". Ela finaliza descrevendo as novas ações do professor de forma resumida: "mais do que disponibilizar informações primárias, novas ou produzir conteúdos de recursos novos, muitas vezes a necessidade é de organizar os já existentes, transformando-os em conteúdos acessíveis".

Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "diferentes mídias e linguagem na escola...devem estar acessível ao professor...em tempos de internet, mais do que disponibilizar informações primárias...muitas vezes a necessidade é de...".

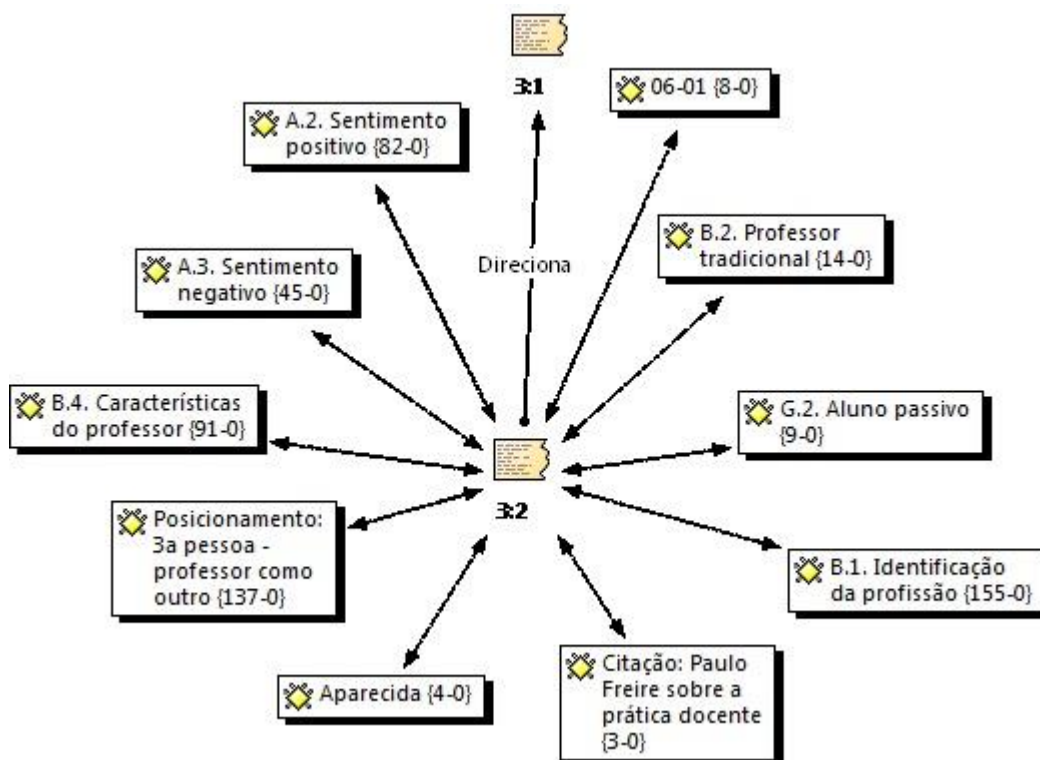
Tabela 31: Exemplo Réplica Elaborada

18/07. 15h22.	Antônio	Segunda intervenção Mensagem 21 Menciona Livia	Livia, muito bem observado por você a questão do uso da informação na internet, pois devemos dispor de ferramentas de qualidade como recursos pedagógicos. E nós como mediadores devemos filtrar tais informações, antes de repassá-las aos nossos alunos, ou em outros casos orientá-los acerca do conteúdo que é bom ou não.
------------------	---------	---	--

Nesse exemplo, Antônio menciona e concorda com Livia e retoma os significados mediadores da importância do uso das novas tecnologias na profissão docente e acrescenta as ações do professor para promover uma educação de qualidade: "dispor de ferramentas de qualidade como recursos pedagógicos", "filtrar tais informações antes de repassá-las aos alunos", "orientá-los acerca do conteúdo que é bom ou não" e sobre a definição do professor: "mediadores". Na enunciação produzida pelo participante, ao definir o professor, ele, ao mesmo tempo, posicionou-se como professor: "uso da informação na internet...devemos dispor de ferramentas de qualidade...nós, como mediadores devemos...ou em outros casos...".

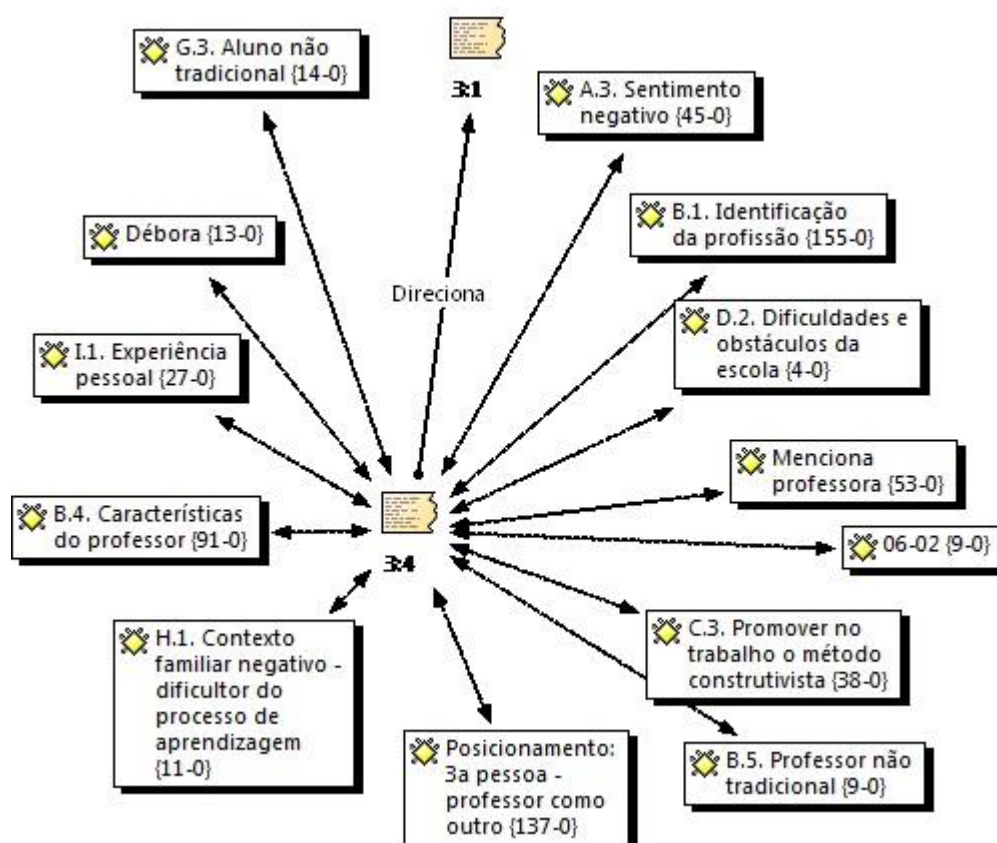
Representamos ainda essa dinâmica de construção de significados da Turma B pela criação dos seguintes mapas visuais, em que apontamos as redundâncias dos significados pela retomada do que o colega postou e os significados que promoveram acréscimo na definição de ser professor, como resultante da interação mediada pelas novas tecnologias no fórum de discussão analisado.

Mapa 06: posicionamento e significado



Nesse mapa, nota-se que Aparecida, representada pelo número 3:2, respondendo a pergunta da tutora, representada pelo número 3:1, sobre os significados de ser professor, direcionando os discursos da primeira semana do fórum 01 da Turma B. Nessa intervenção, Aparecida enfatizou a contradição e a tensão entre os sentimentos positivos e negativos diante da profissão na construção de sentidos sobre o ser e o estar na profissão, com os seguintes: "gratidão da comunidade para com o professor", "busca da educação perfeita com excelentes profissionais", ao mesmo tempo em que os pais "não desejam que seus filhos conquistem esse mérito de educador", professor visto como "alicerce da educação" e sua ação é vista como "colo de mãe", que promove "segurança". Nesse exemplo, a participante posiciona-se em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

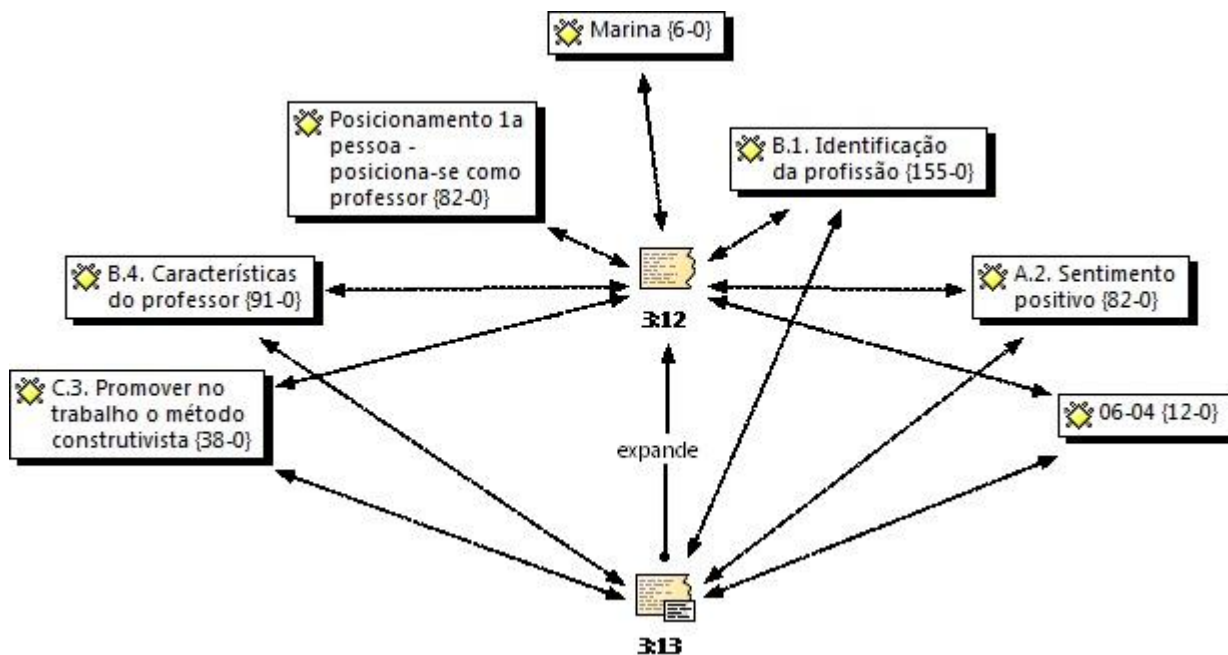
Mapa 07: posicionamento e significado



Nesse mapa, nota-se Débara, representada pelo número 3:4, respondendo a pergunta da tutora, representada pelo número 3:1, sobre os significados de ser professor, também direcionando os discursos da primeira semana do fórum 01 da Turma B ao retomar os significados mediadores da prática docente, acrescentando o estudante como elemento importante também na co-construção de significados no processo de ensino-aprendizado. Nesse exemplo, a participante também se posiciona em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

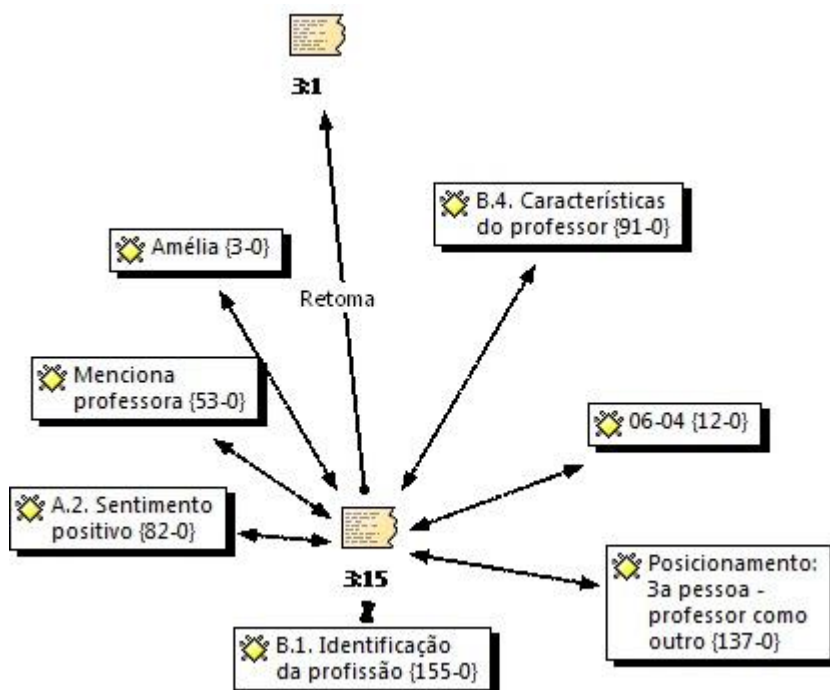
Da quinta até a mensagem 10, os participantes retomaram os temas acerca da motivação, identidade e finalidade, acrescentando os colegas, sem modificar ou direcionar o discurso no fórum.

Mapa 08: posicionamento e significado



Nesse mapa, nota-se Marina, representada pelo número 3:13, menciona e concorda com Débora, número 3:12, sobre os aspectos positivos da profissão docente para enfatizar mudanças no perfil do professor e do aluno advindas das transformações tecnológicas e acrescentando novos significados mediadores da característica de ser professor. Nesse exemplo, como Marina mencionou e concordou com a colega, as setas nos retângulos maiores representadas pelos temas identificação, características do professor, promover método construtivista e sentimento positivo foram os pontos de partida de Marina para avançar na definição de ser professor compartilhada pela colega: "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros", relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova visão de estudante: "ator principal". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "gostar muito da profissão...lida com a diferença...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "temos que saber lidar com...estarmos bem...não ficarmos...pois sabemos bem...".

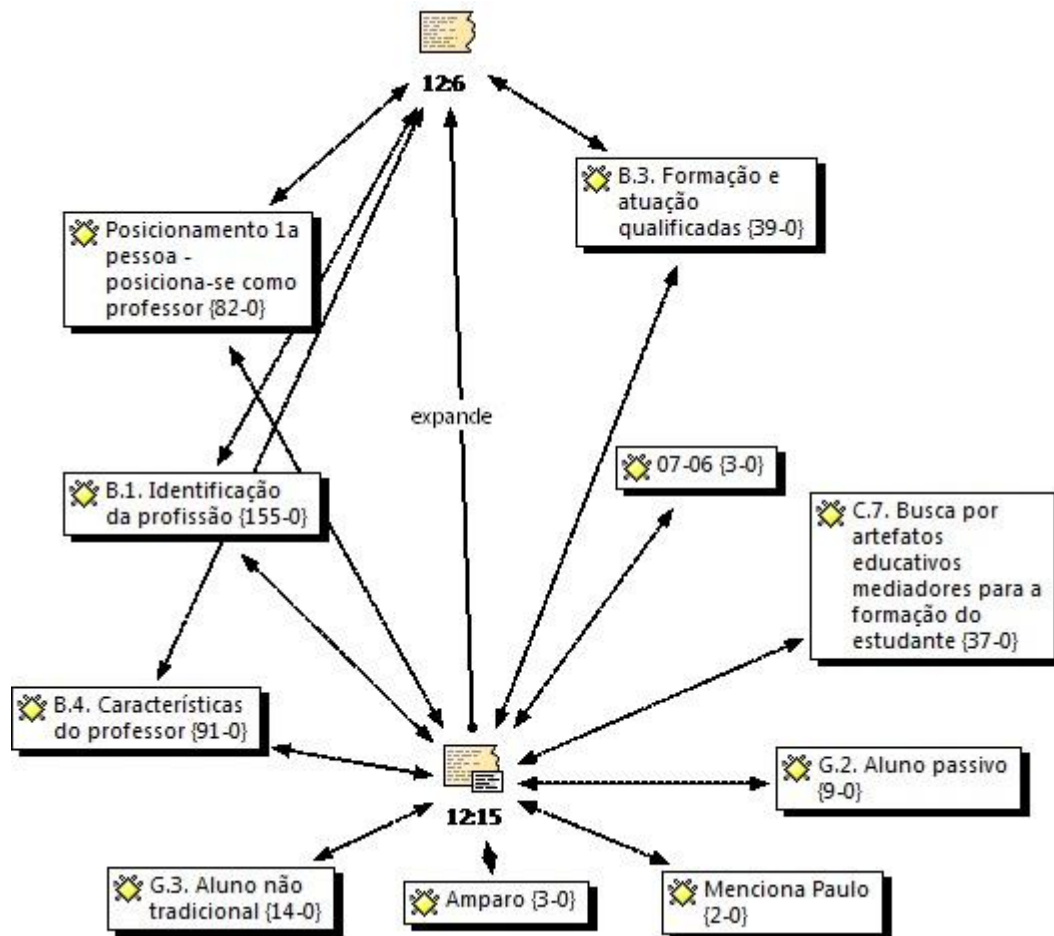
Mapa 09: posicionamento e significado



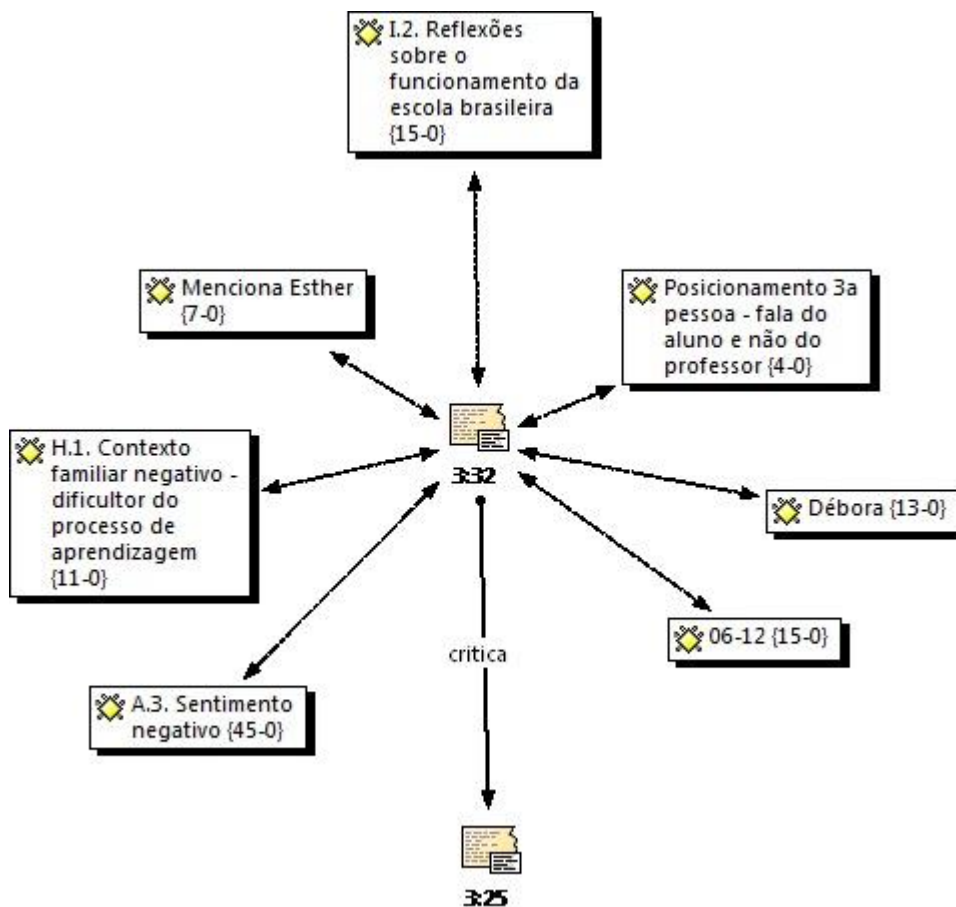
Nesse mapa, nota-se que Amélia, representada pelo número 3:15, retomando os significados dos colegas e respondendo a pergunta da tutora, representada pelo número 3:1, sobre os significados de ser professor, direcionando os discursos da primeira semana do fórum 01 da Turma B. Amélia retoma o significado mediador da identidade docente: "ter dedicação" para enfatizar aspectos positivos e negativos da profissão docente, com os seguintes significados: a profissão docente "abrange singularidades que a diferenciam das outras profissões", o título acadêmico não é suficiente e o professor deve agir de acordo com a "ética e pelo compromisso profissional". Nesse exemplo, a participante também posiciona-se em terceira pessoa. Isto sugere que na construção de sentidos subjetivos profissionais, ela constrói sentidos a partir de sua interação com um isso, o professor objetivo.

No próximo mapa, nota-se que Amparo, representada pelo número 12:15, menciona, concorda com Paulo, representado pelo número 12:6, e retoma os significados de ser professor e acrescenta significados mediadores do tema identidade: mediador e da finalidade. Nesse exemplo, as setas nos retângulos maiores dos temas posicionamento, identificação e características do professor foram os pontos de partida de Amparo para avançar na definição de ser professor compartilhada pelo colega: "usar novas formas de ensino...". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor deve se...e levar esse hábito....usar novas formas de ensino...", como também posicionou-se como professora: "não devemos ficar na mesmice de antigamente...".

Mapa 10: posicionamento e significado



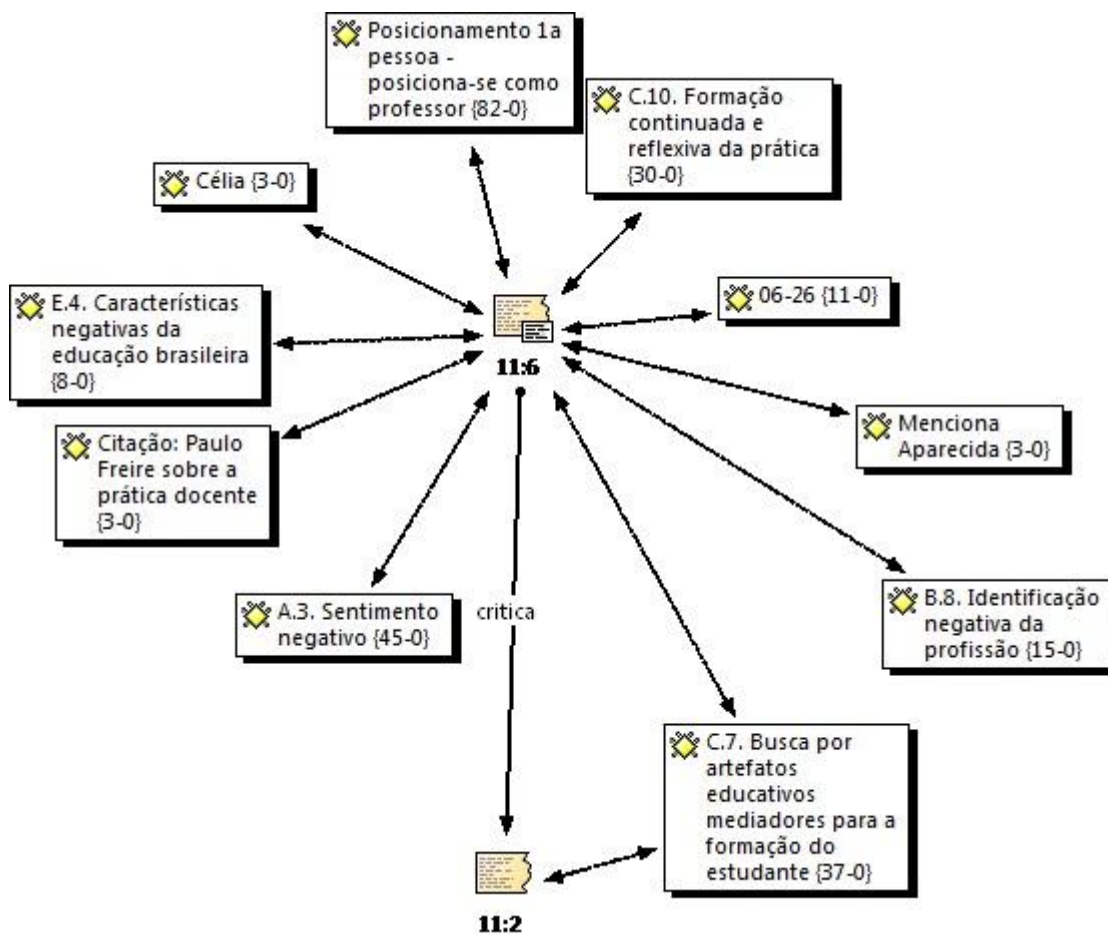
Mapa 11: posicionamento e significado



Nesse próximo mapa, nota-se que Débora, representada pelo número 3:32, menciona e discorda de Esther, representada pelo número 3:25, retoma os aspectos que impactam a aprendizagem do estudante, justifica sua intervenção, compartilhando significados mediadores do tema estudante, enfocando nas diferentes condições socioeconômicas entre os estudantes da zona rural e urbana.

No próximo mapa, nota-se que Célia, representada pelo número 11:6, menciona, discorda de Aparecida, representada pelo número 11:2, e retoma os meios tecnológicos estarem presentes em todas as escolas brasileiras e justifica sua entrada, acrescentando significados mediadores do tema finalidade. Nesse exemplo, a seta no retângulo maior do tema buscar por artefatos educativos mediadores para a formação docente foi o ponto de partida de Célia para avançar na definição de ser professor compartilhada pela colega: "atualizar-se", incertezas no futuro profissional. Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "estamos nos preparando para esse desafio...devemos acompanhar as evoluções tecnológicas...quando partimos para outros lugares distantes...não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto...devemos estarmos preparado...".

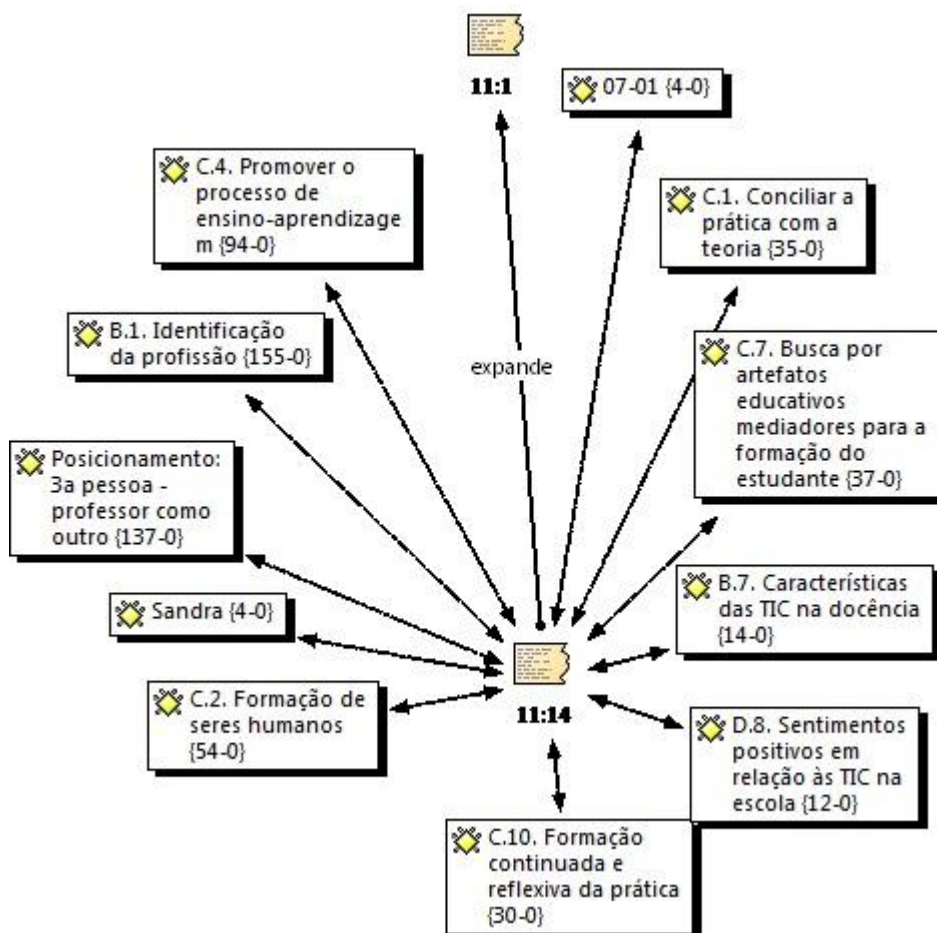
Mapa 12: posicionamento e significado



No próximo mapa, nota-se que Sandra, representada pelo número 11:14, responde a tutora sobre o ser professora na era tecnológica, representada pelo número 11:1, retoma os significados acerca da motivação positivos das TIC na educação: "eficiente na transmissão de informações e na comunicação", "importantíssima na construção do conhecimento" e acrescenta novos significados mediadores acerca da finalidade do uso das TIC pelo professor: "completa a ação do professor", "ferramenta tecnológica na busca de qualidade no processo de ensino aprendizagem", "possibilita fazer diversos tipos de pesquisa, partilhar conhecimentos, ter acesso a conteúdos completos de livros, revistas e ainda comunicar com o mundo, adquirir informações em tempo real", "instrumento para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas", "possibilita o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades e de sua criatividade".

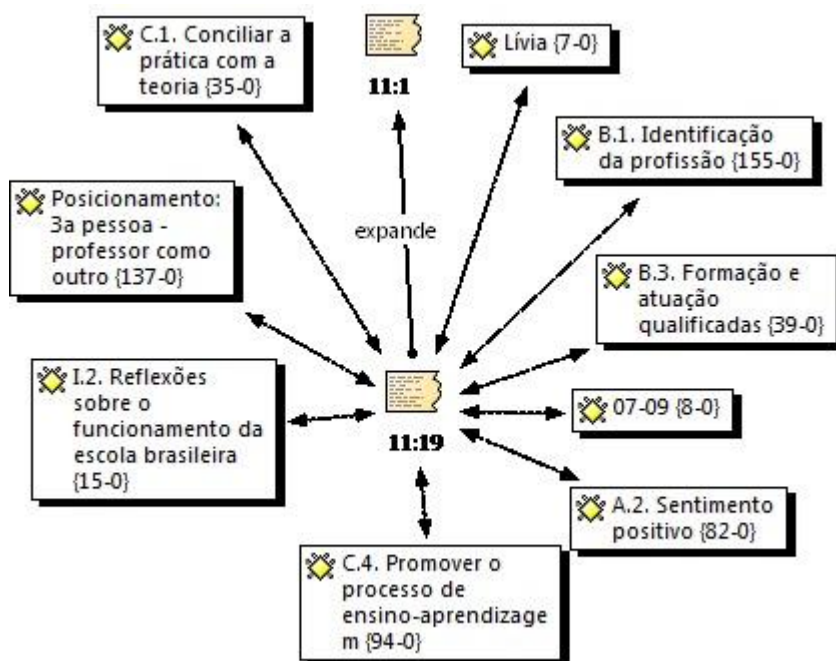
Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "a nova tecnologia completa a ação do professor...na prática profissional do professor o computador propicia...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "...podemos fazer...".

Mapa 13: posicionamento e significado



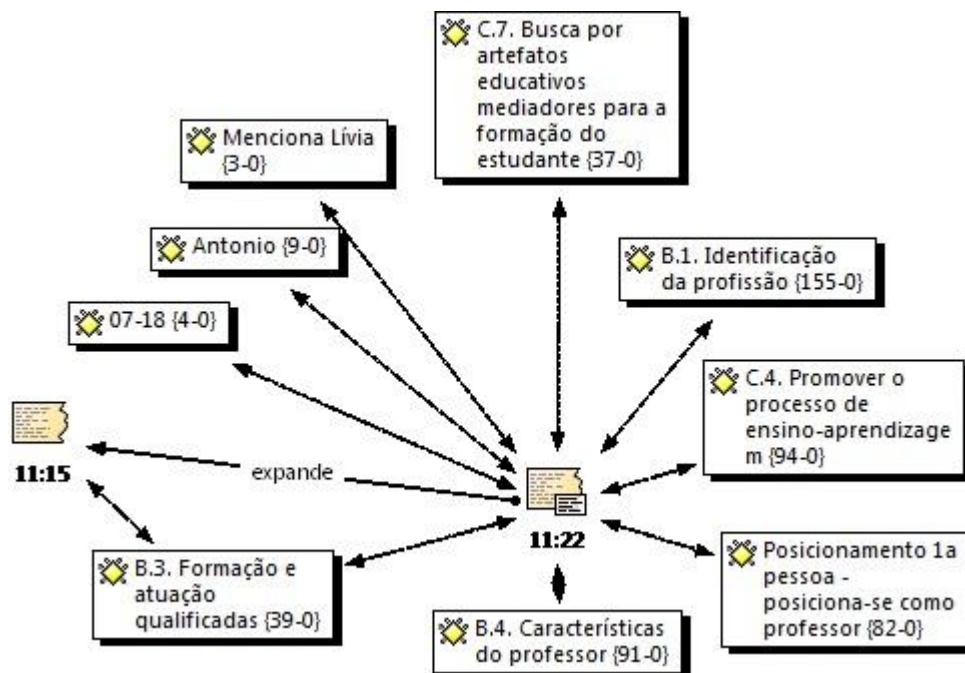
No próximo mapa, nota-se que Lívia, representada pelo número 11:19, responde a tutora sobre o significado de ser professor na era tecnológica, representada pelo número 11:1, e retoma os significados da identidade do professor na era tecnológica. A partir disso, acrescenta novos significados mediadores da ação docente na era tecnológica: "estar acessíveis ao professor, com a oferta de informações sempre atualizadas sobre o que se tem disponível". Ela finaliza descrevendo as novas ações do professor de forma resumida: "mais do que disponibilizar informações primárias, novas ou produzir conteúdos de recursos novos, muitas vezes a necessidade é de organizar os já existentes, transformando-os em conteúdos acessíveis". Na enunciação produzida pela participante, ao definir o professor, ela, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "diferentes mídias e linguagem na escola...devem estar acessível ao professor...em tempos de internet, mais do que disponibilizar informações primárias...muitas vezes a necessidade é de...".

Mapa 14: posicionamento e significado



No último mapa, nota-se que Antônio, representado pelo número 11:22, responde a tutora sobre o significado de ser professor na era tecnológica, representada pelo número 11:1, e retoma os significados mediadores da importância do uso das novas tecnologias na profissão docente e acrescenta as ações do professor para promover uma educação de qualidade. No exemplo de Antônio, a seta no retângulo maior do tema formação e atuação qualificadas foi o ponto de partida para avançar na definição de ser professor compartilhada pela colega: "dispor de ferramentas de qualidade como recursos pedagógicos", "filtrar tais informações antes de repassá-las aos alunos", "orientá-los acerca do conteúdo que é bom ou não" e sobre a definição do professor: "mediadores". Na enunciação produzida pelo participante, ao definir o professor, ele, ao mesmo tempo, posicionou-se como professor: "uso da informação na internet...devemos dispor de ferramentas de qualidade...nós, como mediadores devemos...ou em outros casos...".

Mapa 15: posicionamento e significado



Pelo exposto, os resultados sugerem que as polifonias construídas por (a) características de ser professor, em que os estudantes, a partir da redundância, expandiram os significados mediadores da definição de ser docente, (b) sentimentos positivos de ser professor, em que os estudantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição de quem é o professor; (c) sentimentos negativos da profissão, em que os participantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição do que faz o professor, ou seja, de suas ações como profissional da educação; e (d) ferramentas tecnológicas, os estudantes retomaram os significados mediadores dos colegas e expandiram a definição da importância das novas ferramentas tecnológicas para a definição e ação do professor no mundo atual.

DISCUSSÃO

Nesta seção, analisamos os significados mediadores das configurações identitárias de ser professor compartilhados, atualizados e construídos pelos participantes nas interações mediadas pelas novas tecnologias em dois fóruns de discussão da disciplina estudada, a respeito da identidade docente na era tecnológica. Para tanto, percorremos os significados e os posicionamentos analisados nas tabelas e nos mapas apresentados na seção de resultados.

Os resultados indicaram a modificação do contexto de aprendizagem pela mediação das TIC. Um dos primeiros resultados que ressaltamos diz respeito à própria estrutura do contexto de aprendizagem do fórum, que se diferencia do contexto tradicional de sala de aula. No nosso caso, a pessoa é o estudante que aprende, atuando, se posicionando e sendo posicionado pelos demais colegas como líder, o mediador, o que resume, o que apoia e o que critica. O tutor apoia o estudante no processo de construção de conhecimentos e de atribuição de sentidos aos conteúdos da aprendizagem. O conteúdo é o objeto da aprendizagem, ou seja, conhecimento, aquisição de habilidades, dentre outros, e a ferramenta é a linguagem escrita, imagem, concretizados no fórum, definido como recurso que formaliza o fluxo de informação e comunicação entre professores, tutores e estudantes na educação a distância, com suas regras e comandos explícitos e implícitos.

Outro resultado que nos chamou a atenção relaciona-se às condições especiais colocadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na disciplina estudada, advindas da mediação leitura-escrita, proporcionaram a criação de novas formas de formação, com distintas maneiras de comunicação e de circulação do saber, como as diferentes maneiras de escrita e leitura, a partir da presença de recursos multimodais (texto, imagem, som, etc). Como pudemos verificar com o hibridismo entre a escrita formal e a rapidez da oralidade que parece permitir o erro de português, como observamos na intervenção de Julia da Turma A, tabela 09, que nos indicou que no fórum de discussão é permitido o errado na escrita: "responsabilidades", ou no exemplo de Carolina, tabela 11: "compreensão" e na intervenção de Amparo da Turma B, na tabela 26: "acredetio", "atraves", "Cendo assim", "abito", "mesmise", "tecnologias". Assim, a comunicação no fórum parece estar se constituindo de maneira rápida e quase instantânea da oralidade.

Ou pelo uso de imagens, como podemos verificar na intervenção de Marina da Turma B, tabela 22, pela postagem da imagem representando uma professora e seus alunos. Podemos refletir sobre a imagem como um objeto mediador que apoia a construção de discurso e argumentação no jogo entre memória, história e posicionamentos nas intervenções do fórum. Se a cultura estrutura a experiência humana e os objetos/artefatos e práticas culturais são expressão da cultura, fazem parte do processo de transmissão e transformação inter e intrageracionais, são veículos e fontes culturais com função de mediar a concretização de eventos, de memórias, como marcos que organizam diferentes impactos da experiência nas narrativas, de localização dos eventos por meio do objeto

com o desencadeamento de narrativas (Middleton & Edwards, 1990), com o objeto virando a própria narrativa, como evidências documentais fornecidas pelo interlocutor-falante e indícios de autenticidade da lembrança e de sua sinceridade (Barbato, 2007). Como o comando do fórum foi discutir os significados de ser professor, entendemos que a imagem postada no fórum mediou a construção de significados da Marina, em que ela em seu discurso utilizou a imagem para retomar aspectos positivos da profissão docente: "gostar muito" da profissão para, a partir disso, acrescentar e avançar nos significados sobre o ser professor mediado por: "lidar com a diferença", "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros", relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova concepção de estudante: "ator principal".

Outra característica importante que ressaltamos na maneira como aconteceu a comunicação e interação dos fóruns foi em relação à possibilidade dos estudantes romperem com a temporalidade linear do sentido cronológico, pelo acesso ao conteúdo e à disciplina em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos, em função das orientações e das aulas estarem no ar ininterruptamente. Como podemos perceber na tabela 11, na primeira intervenção de Carolina, em que ela respondeu a tutora no dia 05/06, sendo que a tutora abriu o tópico do fórum no dia 31/05, diferenciando, assim, na interação tradicional do processo de ensino-aprendizagem, em que a aula, com o conteúdo e discussão, é ministrada em um determinado dia, horário e local específicos. Finalizada a aula, os estudantes não conseguem mais voltar ao conteúdo ou às discussões da mesma maneira que na educação a distância, nem participar das discussões, uma vez a aula foi terminada e as orientações e as aulas não foram disponibilizadas no ar ininterruptamente. Essa quebra da temporalidade é compreendida como o principal atrativo da mídia, pois refere-se à questão da flexibilidade em relação ao tempo, com a crença de uma conciliação mais fácil entre o tempo do trabalho e do estudo e a não obrigatoriedade da presença, em momento específico, com hora marcada, aspecto tão procurado nos cursos a distância (Carvalho, 2007).

Outra característica importante que ressaltamos na maneira como aconteceu a comunicação e interação dos fóruns foi em relação à transformação da escrita isolada em uma rede virtual de hipertextos de leitores e escritores, pois conectou e aproximou os estudantes separados geograficamente (Galimberti & Riva, 2003; Haste, 2009; Langham, 1994; Karge, 1999; Turkle, 1994). O que permite o surgimento do sentimento de co-presença. Os resultados indicaram que foi na contribuição dos vários interlocutores na interação de aprendizagem que o conhecimento e o significado foram produzidos coletivamente, ou seja, no "pensar em conjunto ou na co-construção do raciocínio" (Pontecorvo, 2005, p. 71).

Também identificamos que a construção de conhecimento nos fóruns mediados pelas novas tecnologias foi resultante do processo de negociação, através do engajamento de cada estudante na atividade distribuída e da distribuição de funções. Como podemos perceber na análise dos padrões de discurso predominantes no fórum da Turma A, réplica elaborada, e no da Turma B, entre a réplica elaborada e a contra-argumentação e justificação, em que a comunicação mediada pelas

novas tecnologias promoveu formas diferentes de compartilhar opiniões, significados, crenças, conhecimentos e de reflexões sobre o dado assunto estudado. Tanto pela réplica elaborada em que os estudantes retomaram e acrescentaram novos significados, quanto pela contra-argumentação e justificação, que nos indicou a oposição e a disputa como fenômenos que desempenharam uma função de cooperação cognitiva, de suporte social (Pontecorvo, 2005), ambos os padrões de discurso permitiram aos estudantes julgar, refletir, decidir, tornarem-se futuros professores, atores e agentes do processo de aprendizagem e de trabalharem de forma cooperativa e colaborativa uns com os outros, na medida em que todos esses processos mentais se manifestam pela prática da atividade e se formam a partir dela, pois têm nela o impulso para o seu processo formativo (Rubinstein, 1979).

Assim, pudemos verificar a construção de significados de ser e atuar na profissão mediada pela ferramenta leitura-escrita no fórum da Turma A como resultante de uso de estratégias conversacionais de réplica elaborada, em que a construção de conhecimentos e significados foi concretizada, na maioria das intervenções, pela retomada, explícita, de um tema introduzido por outro interlocutor, com a intenção de incluir acréscimos, variações, elaborações, integrações (Pontecorvo, 2005). A situação de convergência de significados (Ribeiro, Mieto & Silva, 2010) permitiu, por sua vez, que os conhecimentos e significados compartilhados nessas interações se tornassem signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e profissão estudada.

Um exemplo representado pelo mapa 03, Júlia retomou o significado mediador da definição de docente da colega "várias funções", apropriou-se desse significado e, a partir de sua reflexão da prática docente, acrescentou novos significados na definição de professor: "ser equilibrista nas inúmeras responsabilidades" e de suas ações: "se preparar cada vez mais". E como descrito anteriormente, a situação de convergência de significados (Ribeiro, Mieto & Silva, 2010) permitiu que os conhecimentos e significados compartilhados se tornassem signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e profissão estudada, permitindo que identificássemos os significados mediadores dos atos identitários de ser professor que possibilitaram posicionamentos plurais. Assim, o professor definido como um profissional mais amplo e geral: "várias funções", se deslocou e transformou em um docente com características mais específicas e delimitadas: "ser equilibrista nas inúmeras responsabilidades" e de suas ações: "se preparar cada vez mais".

Ou na tabela 07 da Turma A, em que Cristina retomou significado da prática docente e, a partir disso, enfocou na definição de professor, acrescentando o seguinte significado: "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento". Neste caso, a estudante construiu sentidos sobre ser professor que envolveram suas responsabilidades, mas também como sendo a

figura agente da localização do processo, que é um posicionamento questionável, como autônomo, indicador para o desenvolvimento de atividades e debates mais direcionadas sobre o ser professor e suas relações com o ensino-aprendizagem, demonstrando a construção de sentido de ser professor como estando na tensão entre os significados existentes "várias funções", "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento" e os novos compartilhados no fórum pelos colegas "ser equilibrista nas inúmeras responsabilidades e "se preparar cada vez mais" .

Ou na tabela 08 da Turma A, em que Camila mencionou, concordou com Paula e retomou a qualidade do ensino na prática docente como sendo construída na sala de aula, acrescentando que o professor precisa ter para uma prática profissional satisfatória em sala de aula: "estar ancorada numa base consistente de conhecimentos" e as ações do docente: "escolha e manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos". No exemplo de Camila, como descrito anteriormente, a situação de convergência de significados permitiu que os conhecimentos e significados compartilhados nessas interações se tornassem signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e profissão. Assim, na promoção de uma aprendizagem diferenciada, observamos como no exemplo de Camila que ela completou as informações, acrescentando significados mediadores da prática docente: "estar ancorada numa base consistente de conhecimentos" e "escolha e manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos".

Em relação à Turma B, notamos que a construção de significados de ser e estar na profissão foi resultante de construção de significados com uso de padrões conversacionais de réplica elaborada e de réplica contra-argumentação e justificação, indicando que possivelmente esse tema é novo na formação e envolve novos argumentos que ainda estão em construção, tanto por complementação quanto por oposição. Assim, no exemplo do mapa 07 de Débora, em sua intervenção, mudou e direcionou o discurso do fórum ao retomar significado mediador dos sentimentos negativos de ser professor: "muito difícil" para enfatizar a prática docente e a relação do professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem e sua concepção de aluno participativo no ensino-aprendizagem. Nesta intervenção, o sentido de ser e estar da profissão é mediado pelos seguintes significados: o professor "ensina", é "psicólogo, pai e mãe". Visto que os estudantes têm "culturas, famílias e conhecimentos diferentes".

Diante do exemplo de Débora, identificamos também construções que defendem a relevância dos conhecimentos prévios e da mediação. O professor precisa "aproveitar, interagir e participar com os estudantes", partindo dos conhecimentos prévios de cada um deles. Professor é definido como um "intermediário entre o seu conhecimento e o dos alunos" e sua função é promover um "aprendizado contínuo e mútuo". Há ênfase nas dificuldades da profissão, com "falta de compromisso dos professores e de alguns alunos que "jogam fora a oportunidade de estudar", ainda enfocando o resultado de um processo, como "falta de compromisso", sem considerar os

fatores que intervêm nessa “falta”. Nesse sentido, o fórum possibilitou uma construção de conhecimentos reflexiva que abrange as relações que se estabelecem entre conhecimentos prévios e os novos conhecimentos resultantes da necessidade advinda da mediação leitura-escrita presentes na EaD.

No exemplo de Débora, como descrito anteriormente, a situação de convergência de significados possibilitou que os conhecimentos e significados compartilhados nessas interações socioculturais se tornassem signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e a profissão. Assim, o professor foi definido como quem "ensina", é "psicólogo, pai e mãe", pois precisa: "aproveitar, interagir e participar com os estudantes", partindo dos conhecimentos prévios de cada um deles. Esses novos significados mediaram e direcionaram a definição do professor para um profissional: "intermediário entre o seu conhecimento e o dos alunos".

No exemplo do mapa 08, Marina retomou aspectos positivos da profissão docente para enfatizar mudanças no perfil do professor e do aluno advindo das transformações tecnológicas. Em sua intervenção, Marina descreveu que o professor precisa "gostar muito" da profissão. Com isso, apontou novos significados sobre o ser professor mediado por: "lidar com a diferença", "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros", relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova visão de estudante: "ator principal".

Nesse exemplo Marina retoma os significados mediadores do Fórum da Turma B e enfatiza a importância do professor gostar da profissão na definição de um bom professor e, a partir disso, e da condição atual da sociedade tecnológica, ela amplia a definição de professor: "ser dinâmico", "não ficar preso a livros" e "estar atualizado no mundo digital", indicando que também na negociação na Turma B há diferenciação nos aspectos que cada estudante enfoca da profissão.

No exemplo, do mapa 10, da Turma B, de Amparo, mencionando, concordando com Paulo e retomando o ponto central das perguntas do fórum: "significados de ser professor" e acrescentando novos significados mediadores da definição de docente: "mediador do conhecimento", "atualizar", as ações do professor para promover uma educação de qualidade: "atualizar-se sempre e levar esse hábito para seus alunos", "usar novas formas de ensino", "não devemos ficar na mesmice de antigamente" e sobre os estudantes: "atualizam-se sobre tudo que não estão por dentro e quando estão, aprendem um pouco mais sobre o assunto", "procuram novas formas de ensino".

Nesse sentido, foi possível identificarmos que a reflexividade foi gerada pela convergência de significados que possibilitou mudanças de um professor "mediador" do conhecimento, o professor a ser identificado também como "atualizador", pois ao longo de sua história de vida profissional precisa: "atualizar-se sempre e levar esse hábito para seus alunos", "usar novas formas de ensino", "não devemos ficar na mesmice de antigamente"

Já o exemplo de contra-argumentação e justificação da Turma B nos indicou a oposição e a disputa como fenômenos que desempenharam uma função de cooperação cognitiva, de suporte social (Pontecorvo, 2005). Como podemos ver no mapa 12 da Turma B, em que Célia menciona Aparecida que defendia uma reflexão mais crítica da colega sobre o que o uso das TIC na educação, e discorda dela e retoma o "desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não sendo realidades de modo geral" e justifica sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o ser professor: "estamos nos preparando para estes desafios", e as ações do docente: "devemos acompanhar as evoluções tecnológicas", "utiliza-se e muito o giz", "quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade ainda mais se distancia" do uso das novas tecnologias na educação, "devemos estarmos preparados para o de mais moderno em informática ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo" e os aspectos negativos da profissão: "não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto".

No exemplo de Célia, pudemos observar que a introdução do conflito foi uma estratégia desencadeada por problematização do problematizou o assunto estudado, em que o desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não são realidades de modo geral, que possibilitou a introdução de novidade: posicionando o professor como um profissional em desenvolvimento e em formação para enfrentar o desafio trazidos pelas TIC e da incerteza no futuro do lugar de trabalho e das condições da escola e da comunidade em que estiver trabalhando. O conflito parece estar gerando uma situação de aprendizagem e oportunidade de avanço, visto que indica abertura para possibilidades desconhecidas. Nesse sentido, a contra-argumentação com justificativa produziu também a abertura para novidades futuras, demonstrando que a atividade e o fórum possibilitaram construção do conhecimento no jogo presente, passado e futuro, necessárias ao estabelecimento de relações entre formação e fazer profissional futuro.

Pelos trechos destacados nos fóruns de ambas as turmas, em que descrevemos as intervenções que direcionaram e mudaram o discurso no fórum, quais retomaram os significados de ser professor e a partir disso acrescentaram novas concepções de ser professor e quais se opuseram e, a partir disso, justificaram e acrescentaram novos significados. Percebemos que em todas as interações, inclusive na réplica de contra-argumentação e justificação, houve uma comunicação coordenada pela qual eles foram responsáveis e os gerenciadores, rompendo, assim, com a dicotomia emissor-receptor, sendo interlocutores que co-constroem colaborativamente o conhecimento na intersubjetividade. Além disso, essa organização evidenciou que o contexto do fórum fornece aos estudantes formas de perceber, organizar e dar sentido às condições concretas de vida (Leontiev, 1972; 1959; Oliveira, 1999; Vigotski, 2007, 2001) e, a partir disso, os estudantes produziram posicionamentos e significados de professor que eles poderiam se tornar, o professor que eles gostariam de se tornar, constituindo-se a partir de uma pluralidade de possíveis si.

Essas informações nos levaram a refletir sobre três aspectos criticados da comunicação assíncrona, como o engajamento, o trabalho colaborativo e o cooperativo na comunicação virtual

(Riva & Galimberti, 1998). Nossos estudos evidenciaram que na comunicação mediada pelas novas tecnologias há cooperação, trabalho colaborativo e engajamento por parte dos estudantes e há também indicadores não-verbais, como abreviações ou *smiles*. Como podemos verificar na intervenção de Juliana, tabela 10, quando ela inicia sua mensagem: "Olá😊 Concordo com a colega Ana...". Ainda nessa mensagem, Juliana menciona, concorda com Ana e retoma a importância do professor gostar da profissão e significados sobre as características da profissão e acrescenta sua definição de professor: "formador de personalidades", "capacitador de cidadãos críticos, participativos, em que poderão transformar nossa sociedade futuramente".

Ou na despedida de Amparo, tabela 26, quando ela finaliza sua mensagem direcionada a Paulo, escrevendo: "Abraçossss". Ou na mensagem de Antônio, tabela 31, quando ele inicia sua entrada: "Lívia, muito bem observado por você...". Refletimos que esses exemplos de intervenções, ao contrário do que Riva e Galimberti (1998) afirmam, indicam que a comunicação mediada pelas novas tecnologias transforma a escrita isolada impressa em uma rede virtual de hipertextos de leitores e escritores, pois conecta pessoas separadas geograficamente e as aproxima e sua interação se aproxima à oralidade, pela sua espontaneidade; e o segundo, modifica a forma com que as pessoas percebem, agem e sentem as novas ferramentas tecnológicas, como o sentimento de co-presença e da possibilidade de se criar identidades múltiplas.

Assim, os estudantes não estavam isolados, mas pertenciam ao grupo da Turma A ou da Turma B em um curso de formação a distância, e a atividade foi afetada pela participação de todos dentro desse grupo, já que a atividade foi distribuída (Bellany, 1997) entre os membros da atividade. Além disso, as relações dos interlocutores com o grupo foram mediadas pelas regras e por todas as ferramentas utilizadas. Pela comunicação assíncrona no fórum, os estudantes puderam vivenciar uma nova forma de sociabilidade, na qual o isolamento do corpo físico não indicou a condição de conectividade, porém pode ter sido uma pré-condição, pela proximidade com a comunicação tecnológica disponível permite conectar-nos (Turkle, 2006), indicando que a conectividade pode estar gerando novas condições de socialização próxima no distanciamento físico em diversos contextos situacionais.

Esses resultados sugerem que no encontro comunicativo no fórum, os discursos se concretizam como signos ideológicos que se atualizam e transformam em diferentes significados em um cronotopo (Bakhtin, 1992; Jobim & Souza, 1994). Assim, o fórum de discussão, caracterizado pelas ações, atuações e atividades realizados pelos estudantes, permitiu que os conhecimentos e significados compartilhados se tornassem, por sua vez, signos mediadores e fonte de mudanças por processos de negociação entre as interpretações existentes e as novas informações de significados sobre si, o outro, o mundo e a profissão estudada. Esse compartilhar é tanto como “dividir entre os participantes a carga cognitiva da tarefa a ser realizada, de tal forma que novos níveis de compreensão e de conhecimento de cada pessoa possam ser facilitados pela interação social oportunizada e organizada pela educação a distância” (Pontecorvo, 2005, p. 66), como

também pelas diversas formas que este conhecimento está sendo construído e transformado por esta interação social.

Além do mais, este compartilhar manifesta-se no diálogo e na conversação entre os interlocutores. O diálogo se torna a expressão viva de jogo de posições, delimitando os enunciados e organizando o processo de enunciação, numa dinâmica em que o interlocutor-ouvinte que compreende a significação linguística de um discurso adota, uma atitude responsiva ativa: concorda, discorda, completa, adapta, e esta atitude responsiva ativa está em constante elaboração durante a relação dialógica (Bakhtin, 1992). Dessa forma, a palavra no discurso é entendida a partir do encontro dialógico Eu-Outro, evocando significações que a antecedem, ao mesmo tempo em que desencadeia reações subsequentes, que de alguma forma trazem as expectativas do falante.

A análise dessas informações sugere ainda que na nova interação mediada pelas novas tecnologias, cada estudante realizou sua atividade, indicando a construção de configurações identitárias sobre o ser professor, utiliza e categoriza bases de dados e objetos semióticos que foram organizados topologicamente, indicando como o comando direcionou as possibilidades e limites do fórum de discussão da disciplina analisada. Como consequência desse processo, a trajetória de atuação incluiu tanto a narrativa quanto a *recoleta* de objetos existentes nos fóruns de cada turma. Isto sugere que no fórum acadêmico, a escrita e a leitura ocorrem de forma diferente da tradicional, mescla permitida pela hipertextualidade da rede, pelo hibridismo da escrita e da oralidade e pela possibilidade de a pessoa romper com a temporalidade linear do sentido cronológico (Manovich, 2001; Kress, 2003).

Outro resultado indicou que apesar de o contexto de educação a distância no Brasil se caracterizar pela inovação com a interação e a comunicação mediada pelas novas formas de informação e comunicação, a participação dos estudantes permaneceu seguindo os padrões conversacionais tradicionais de pergunta-resposta-avaliação do professor, em que, na maioria das vezes, os estudantes seguem o comando do professor, com a predominância de desenvolvimento de resposta por concordância. Isto nos sugere que a interação entre os estudantes possa estar cristalizada em padrões tradicionais, em que o professor ainda é posicionado como autoridade e a quem as respostas tem que estar direcionadas, mesmo não estando presente no fórum de discussão, ou ainda, que o fórum no *moodle* tem uma estrutura tradicional (Barbato, 2013).

A própria estrutura do fórum, em que o professor-tutor precisar abrir o tópico para o estudante participar e sua avaliação no final do curso impactaram as condições de como seria a participação naquele contexto específico, com o predomínio de réplica elaborada. Esse tipo de interação, por sua vez, gerou e direcionou a construção de conhecimentos teóricos e práticos da área estudada e de sentidos subjetivos de ser professor.

Em relação aos significados mediadores dos posicionamentos e seus significados na construção das configurações identitárias de ser e estar na profissão, os resultados da Turma A sugerem que os significados mediadores do agir docente foram resultantes da própria dinâmica da

relação do fórum, ou seja, do contexto de interação e comunicação do fórum de discussão, em que os participantes se apropriaram dos artefatos mediadores e, a partir disso, como eles mediarão, regularam e controlaram os múltiplos elementos, processos e ações pela sua atividade na construção de novas identidades profissionais.

O fórum, por permitir a interação e a comunicação virtual entre os participantes, possibilitou também a formalização do fluxo das informações e comunicações, a partir de sua atividade coletiva assíncrona. Nesse movimento de construção de significados, os estudantes tiveram a possibilidade de voltar ao que eles próprios escreveram e às postagens dos colegas e refletir sobre o que estava escrito e, a partir disso, se identificaram com outras pessoas e aprenderem a ser professor.

Os resultados sobre o posicionamento e seus significados sugerem que à medida que os estudantes se posicionavam ou posicionavam o outro, construíram seus significados mediadores de ser e estar na profissão. A análise dos posicionamentos da Turma A e da Turma B evidenciou o predomínio do posicionamento em terceira pessoa, professor como outro, seguido do posicionamento de primeira pessoa: eu-professor. A pessoa se posiciona e é posicionada pelas outras pessoas nas situações dialógicas concretas (Rosa, González & Barbato, 2009) e as várias posições estão ligadas à atuação dos estudantes no contexto dos fóruns, que se transformam de acordo com o tempo e o espaço e que se relacionam com os atos identitários.

O predomínio da construção de posicionamento de terceira pessoa, professor-outro, pode ser exemplificado como identificado ao longo das tabelas de 07 a 15 da Turma A, por exemplo, em que Cristina ao definir o professor como "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento", ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "o professor em sua prática docente é...". Ou como no exemplo seguinte, Camila retomou a qualidade do ensino na prática docente para enfatizar e ampliar sua definição de professor: "estar ancorada numa base consistente de conhecimentos" e na "escolha e manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos", indica ainda uma separação de si com professor em formação do outro em atividade.

Observamos movimento similar também quando definiram o professor, o posicionando como outro: "sua prática pedagógica deve...". O mesmo ocorre na intervenção de Julia, em que retomou significados sobre as características do docente: "várias funções" e acrescenta, especificando quais as ações do professor: "cabe ao professor várias funções" como sendo regulados e mediados pelos significados da categoria identidade: "ser equilibrista nas inúmeras responsabilidades" e finalidade: "se preparar cada vez mais".

Nesses exemplos podemos notar a construção da posição professor-outro resultante da objetivação do professor, ou seja, os estudantes quando o posicionavam em terceira pessoa, definiam ou descreviam as ações do professor na escola ou a relação do professor com os alunos e com as novas tecnologias, sem uma relação com a própria escolha profissional. Este tipo de

posicionamento se mantém até a intervenção de Juliana, tabela 13, indicando uma separação por identificação ainda em construção ou uma construção por identificação positiva ou negativa.

Na intervenção de Juliana, ela retomou os significados positivos do uso das novas tecnologias em nossas escolas pelo professor e acrescentou sua experiência como docente: "sou professora" e os aspectos positivos das novas tecnologias na vida profissional do professor. Em sua intervenção, notamos uma modificação na posição professor-outro para eu-professor, na medida em que ao definir o professor, ela ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "sou professora e vejo...estamos na era digital...gostar e saber usar essas tecnologias é fundamental em nossa prática...". Na construção da posição eu-professor, notamos que os participantes posicionaram-se como professores ao se colocarem no lugar ou relatarem experiências profissionais ou expectativas futuras do trabalho docente, em atos de identificação profissional.

No entanto, na intervenção de Joana, identificamos uma forma diferente de construir a relação professor-eu, professor-outro, em que ao definir professor-eu a língua portuguesa possibilitou o uso de construção generalizante eu como você, eu como outro. Assim, ela ao definir o professor, ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "computador é uma ferramenta disponível para o nosso aperfeiçoamento", como também posicionou o professor como outro: "a tecnologia deve se submeter...a tecnologia educacional procura...". Outra possibilidade de interpretação em uma possível generalização eu-outro nos sugere que em sua construção de significados ela posicionou-se como professora ao relacionar as TIC em sua experiência profissional, ou seja, em seu relato de expectativa futura: "ferramenta disponível para o nosso aperfeiçoamento", enquanto que o posicionar o professor como outro foi resultante da definição do uso das novas tecnologias como mediação da prática docente, em que ela retomou a importância do computador para o aperfeiçoamento profissional e acrescentou as ações do professor na era tecnológica, em que a passagem eu-outro pode indicar mudanças nos significados dos posicionamentos direcionadas à construção de atos identitários na profissional: "submeter as novas tecnologias aos objetivos educacionais", usar as novas tecnologias como "auxílio do processo de ensino-aprendizagem", "propiciar formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação", "preocupar com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos educandos, do professor, ou seja da escola".

Esses resultados nos levam a refletir como o padrão de discurso predominante na Turma A, a réplica elaborada, possibilitou uma reflexão contemporânea dos estudantes sobre a mudança de posições do professor na era não tecnológica para a era tecnológica, em que o professor, no início das intervenções no fórum, foi definido como: "principal agente de localização, instrução e transmissão de conhecimento", "equilibrista nas inúmeras responsabilidades", um profissional que "acolhe, ouve, reflete, discute, forma e capacita os cidadãos" e em função dos desafios vivenciados na prática docente com os avanços tecnológicos, em que a nova atuação do professor tem sido significada como o de "criar situações de aprendizagem", de "desafiar", de "apoiar" e de

"diversificar", na qual sua atuação pode voltar-se para informações de materiais e de documentos que podem, por sua vez, ser transformados por toda uma comunidade de interlocutores (Ponte, Oliveira & Varanda, 2001). Uma tensão foi então gerada entre os novos e os antigos significados sobre o ser profissional – ser pessoal em que os significados sobre a vida, os planos e os objetivos futuros impactam a formação de diferentes posições eu - profissional e eu-pessoal, e estas posições se encontram em processo de negociação, definidos por ações de cooperação e/ou de oposição (Castro-Tejerina & Rosa, 2007). Esse novo contexto de trabalho, com o uso das novas tecnologias na prática diária do professor, parece promover uma mudança na definição do professor e de sua função: "acrescentar", "possibilitar", "fornecer", "integrar", "proporcionar", "facilitar", "incentivar", "ajudar", "enriquecer" e "interagir". E como os resultados indicam em relação à ação positiva do docente na era tecnológica, como: "auxiliar", "incentivar", "ensinar", "investigar", "aprender", "pesquisar", "buscar benefícios" e "trocar experiência".

Isso sugere que o novo contexto de atuação profissional tem promovido padrões conversacionais colaborativos na direção de uma reflexão e redefinição de novas metodologias de trabalho que, por sua vez, permitem modificar e ampliar a atuação do professor, tanto do ponto de vista tecnológico como pedagógico, em que as TIC são concebidas como ferramentas "mediadoras da constituição", "aliada da educação", "caixinha de surpresa", que possibilitam a ação do professor direcionada a criar contextos e competências diversificadas para preparar seus alunos de acordo com as demandas globais atuais que promovem uma maior flexibilidade, rapidez e competência (Flores & Flores, s/a; Moran, 2004; Ponte, Oliveira & Varanda, 2001; Telles, 2004).

No entanto, podemos perceber também, principalmente na intervenção de Julia, tabela 09, que o ser professor tem uma valoração negativa: "modificações na sociedade desafiando o trabalho docente", "ser equilibrista diante das inúmeras responsabilidades", demandando "estar capacitado", "ser transformador da realidade social". O que, talvez, esteja representando o próprio cenário da educação brasileira, ainda desigual, com injustiças e contradições, em que o professor acumula funções e é, muitas vezes, posicionado como pai, mãe, psicólogo, assistente social para poder enfrentar as condições desiguais de seus estudantes. Isto indica uma possível ambivalência e tensão direcionando a reflexão e definição da prática docente, em que de um lado as transformações da sociedade demandam um profissional "mais capacitado", "dotado de grande atividade", que "medita", "observa", "capaz de atuar na realidade social", e, de outro lado, o professor que precisa ser "equilibrista nas inúmeras responsabilidades", "estar preparado cada vez mais", em que as configurações identitárias vão se manifestando dialeticamente, tanto na forma de pensar e agir quanto na maneira de ensinar, gerando novas e diferentes redefinições e transformações do trabalho (Carvalho, 2007; Marinho-Araujo, 2003, Saviani, 2010).

Essas informações nos mostram que os significados de professor na era tecnológica estão se deslocando para uma atuação com múltiplas funções. No entanto, para nós, parece que o seu maior desafio está na complexidade no processo de ensino-aprendizagem virtual, que demanda

conhecimento dos diversos recursos tecnológicos, um olhar reflexivo sobre a própria prática profissional e novas habilidades de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias. Na produção de significados sobre o ser professor, este foi significado como um profissional em transição, em deslocamento.

Esse deslocamento sugere uma tensão entre, de um lado, a concepção mais conhecida e tradicional: "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento", a concepção moderna: "ser comprometido com o processo de conscientização"; "repensar o papel na formação do aluno"; "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento"; "pai", "mãe", "amigo", "psicólogo", "assistente social", "iluminado e iluminoso"; "ser democrático", "social", "pensante", "histórico", "comunicante", "criador e realizador de sonhos"; "ser que acolhe, ouve, reflete e discute"; "ter consciência e responsabilidade com a formação do cidadão", e a concepção mais contemporânea: "ser orientador", "incentivador", "facilitador", "mediador", "guia do conhecimento"; "ter consciência do ofício e da importância da educação para a humanização do ser", "ter maturidade", "percepção de tudo", "conhecer e entender o desenvolvimento humano e as novas formas de aprender e ensinar", "estar preparado para trabalhar com as mídias", "estar em constante aperfeiçoamento", "não permanecer preso a livros didáticos predeterminados"; "ter criatividade".

Esses novos deslocamentos geraram ainda novas posturas do ser-professor, um profissional reflexivo, isto é, capaz de analisar e de tomar decisões sobre sua prática profissional, proativo, que busca melhorar suas habilidades e competências ao longo de sua vida e criativo e dinâmico. Isto, por sua vez, está relacionado com os discursos dos estudantes sobre a demanda de novos conhecimentos e habilidades profissionais, como ter: um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, jogo de cintura, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, risco de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, corporificação das palavras pelos exemplos.

Um outro elemento que demonstra deslocamento é observado nas intervenções dos estudantes da Turma A que, em vários momentos, há enunciações de dilemas e dicotomias da profissão, como: (a) professor tecnicista, sua atuação é prioritariamente de transmissão que reduzia os profissionais a um técnico do conhecimento, a meros executores de planos elaborados, impondo-lhes 'pacotes pedagógicos' quase sempre invisibilizados pelo rótulo de incompetência que lhes foi atribuído; (b) professor reprodutivista, que os anulava sob o rótulo de alienados perpetuadores da ideologia de uma classe dominante perversa; (c) professor autônomo, que pressupõe a sua capacidade de agir de forma competente, um atributo pessoal que autoriza o possuidor a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades, buscando sua valorização profissional; e (d) o professor pesquisador, que tem uma maior habilidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, com habilidades comunicativas,

domínio da linguagem tecnológica, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias.

Os resultados sugerem os posicionamentos e significados do ser professor sendo impactados pela tensão e a negociação entre os conceitos trazidos do método tradicional, professor como principal "agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento", do método construtivista, como "mediador do conhecimento" e da atualidade, com o surgimento das novas tecnologias, como "guia", "pesquisador". Isso nos sugere ainda que os atos identitários de ser professor se constituem dialogicamente por meio da participação nas práticas de intercâmbios discursivas, como as que são produzidas no fórum estudado, em que são concretizados diferentes significados sobre a identidade e a prática docente, provenientes dos processos de troca entre o contexto presencial, por exemplo, as diferentes imagens sociais sobre o que é, que faz e como deveria ser o professor, e os processos concretos de troca realizados no fórum virtual.

Como mencionado anteriormente, na Turma B, os resultados indicaram também o predomínio de posicionamento de 3ª pessoa, professor como outro. Notamos ao longo das tabelas de 07 a 15, em que Débora posicionou o professor como outro: "Ser professor é...Acho que o professor tem que...O professor passa a ser...". Como apontamos na Turma A, verificamos também na Turma B que a construção da posição professor-outro é resultante da objetivação do professor, ou seja, os estudantes definiam ou descreviam as ações do professor na escola ou a relação do professor com os alunos e com as novas tecnologias, sem uma relação com a própria vida da participante em formação profissional.

Dessa forma, no exemplo de Débora, a posição professor-outro foi resultante da atualização dos significados mediadores dos sentimentos negativos de ser professor: "muito difícil" para enfatizar a prática docente e a relação do professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem e sua concepção de aluno participativo no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa "aproveitar, interagir e participar com os estudantes", partindo dos conhecimentos prévios de cada um deles. Professor é definido como um "intermediário entre o seu conhecimento e o dos alunos" e sua função é promover um "aprendizado contínuo e mútuo". Finaliza descrevendo as dificuldades da profissão, com "falta de compromisso dos professores e de alguns alunos que jogam fora a oportunidade de estudar".

Na tabela 23, Débora também posicionou o professor como outro: "o professor realmente tem que...é difícil, tem que...educar os jovens de hoje é...não teremos professores...". A construção professor-outro foi resultante da objetivação do professor. Nessa posição, Débora retoma a importância do professor gostar da profissão e do sentimento negativo: "muito difícil" e acrescenta as ações do professor para promover uma educação de qualidade: "entrar no mundo da tecnologia", "competir com os jovens sobre o conhecimento tecnológico", "não acompanhar apenas os livros didáticos e gramáticas ultrapassados", "direcionar os estudos", promover um aprendizado orientado. Acrescenta também os sentimentos dessa nova condição de trabalhado docente: "é

difícil" e sobre os estudantes: "têm toda a facilidade para aprender através das novas tecnologias", "podem estudar sozinhos e ter um aprendizado satisfatório através da tecnologia", "alunos da zona urbana o aprendizado", "têm melhores condições de buscar diferentes meios de aprendizado".

Observamos uma mudança na posição professor-outro, na intervenção de Marina, tabela 22, em que ao definir o professor, ao mesmo tempo, posicionou o professor como outro: "gostar muito da profissão...lida com a diferença...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "temos que saber lidar com...estarmos bem...não ficarmos...pois sabemos bem...". Como descrito também na análise da Turma A, a construção da posição eu-professor foi resultante do relato de experiências profissionais ou expectativas futuras do trabalho docente e do colocar-se nessas situações. Assim, Marina retoma aspectos positivos da profissão docente: "gostar muito", para enfatizar mudanças no perfil do professor e do aluno advindo das transformações tecnológicas: "lidar com a diferença", "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros", relacionando estas mudanças às novas tecnologias e à nova visão de estudante: "ator principal".

Nas intervenções seguintes, tabelas 24 a 27, os estudantes continuaram produzindo posições professor-outro como resultante da objetivação do professor, em que eles definiam ou descreviam as ações do professor na escola ou a relação do professor com os alunos e com as novas tecnologias, sem uma relação com a própria vida da participante em formação profissional. Já na tabela 28, na intervenção de Célia que ao definir o professor, ao mesmo tempo, posicionou-se como professora: "estamos nos preparando para esse desafio...devemos acompanhar as evoluções tecnológicas...quando partimos para outros lugares distantes...não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto...devemos estarmos preparado...".

Essa posição foi resultante do relato de expectativa futura sobre o ser professora, em que Célia opôs-se a Aparecida sobre "desenvolvimento em informática e outros meios de modernização não sendo realidades de modo geral" e justifica sua intervenção, acrescentando novos significados sobre o ser professor: "estamos nos preparando para estes desafios", e as ações do docente: "devemos acompanhar as evoluções tecnológicas", "utiliza-se e muito o giz", "quando partimos para outros lugares distantes e longe destas modernidades, a realidade ainda mais se distancia" do uso das novas tecnologias na educação, "devemos estarmos preparados para o de mais moderno em informática ou utilizar um muro, uma árvore e um tijolo" e os aspectos negativos da profissão: "não sabemos onde iremos atuar ou está inserido no contexto".

Na intervenção de Sandra, tabela 29, definiu o professor, ela, posicionou o professor como outro: "a nova tecnologia completa a ação do professor...na prática profissional do professor o computador propicia...", bem como na mesma intervenção posiciona-se como professora: "...podemos fazer...". Isso foi possível na medida em que ela iniciou seu discurso, descrevendo as novas tecnologias na educação: "eficiente na transmissão de informações e na comunicação", "importantíssima na construção do conhecimento", "completa a ação do professor", "ferramenta

tecnológica na busca de qualidade no processo de ensino aprendizagem". Em seguida, ao relatar experiência do uso das TIC no trabalho posicionou-se como professora "possibilita fazer diversos tipos de pesquisa, partilhar conhecimentos, ter acesso a conteúdos completos de livros, revistas e ainda comunicar com o mundo, adquirir informações em tempo real", voltando a posicionar o professor como outro ao enfatizar os benefícios das TIC na prática profissional docente: "instrumento para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas", "possibilita o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades e de sua criatividade".

Esses resultados nos levam a refletir que à medida que os estudantes posicionam-se ou posicionavam os outros como professor nos fóruns, eles também construía os significados acerca da profissão. No entanto, alguns estudantes posicionaram como professores ou, na mesma intervenção, posicionaram-se como professores e o professor como outro, provocando, assim, mudanças na interação entre eles, outros estudantes que se posicionaram como professores o fizeram na mesma intervenção alterando os posicionamentos: posicionavam-se como professores ora para relatar sua experiência ora como planejamento futuro e posicionavam o professor como outro, quando tinham o professor como objeto de estudo. O que nos leva a refletir que a construção de posicionamento é dinâmica, complexa, que acontece ao longo do tempo e que está relacionada com a participação ativa da pessoa no sistema simbólico da cultura (Valsiner, 2007), ou seja, na produção de significados ao longo de suas interações sociais, a partir da articulação de escolhas possíveis no processo de tornar-se, dentro do campo de práticas linguísticas e institucionais, o professor, em constante formação, se constitui e se identifica como tal.

Outro resultado foi o destaque das novas ferramentas tecnológicas na atuação do professor desde a primeira semana do Fórum 01. Os resultados indicaram que a nova forma de formação docente trouxe consequências também no significado acerca da atuação e da prática docente, na medida em que a formação docente se constitui tanto do conteúdo específico e legitimador da profissão quanto dos significados subjetivos da profissão. Isto nos indica que os estudantes tornam-se socialmente identificados como categoria de pessoas publicamente reconhecíveis e utilizam categorias sociais de identidade que circulam em um tempo e espaço, se posicionando e sendo posicionados com o uso de características ou comportamentos de pessoas que são interpretadas em relação àquela categoria, tornando-se pertencentes ou não a um determinado grupo social (Worthan, 2004). Como podemos observar na interação de Antônio com a colega, quando ele coletivamente identificou-se e posicionou-se como professor "nós, como mediadores" e, a partir disso, enfatizou novos significados mediadores da ação do professor "filtrar tais informações antes de repassá-las" e "orientar os alunos acerca do conteúdo que é bom ou não".

Esse exemplo de Antônio, tabela 31, nos sugere que a dinâmica da construção dos significados sobre o eu-professor também é relacional, isto é, é concretizada na e pela atividade mediada, pois opera com os signos e as ferramentas construídos social e historicamente, e é significada, já que se depara com conhecimentos, crenças, regras, valores em construção em um

determinado contexto. Isto nos leva a supor que os atos identitários do professor são resultantes da ação dos participantes no fórum de discussão. Este, por sua vez, é visto como “a totalidade de mensagens interconectadas e respondidas” (Morueta & Garrido, 2010, p. 303). Dessa forma, supomos que os atos identitários de ser professor são resultantes das sequências das várias mensagens em que o participante se posiciona e posiciona os demais e quando se posiciona como eu-como outro como professor na construção de significados subjetivos da profissão.

Nesse sentido, o resultado sugere que as várias identidades docentes compartilhadas pelos participantes se constituíram na tensão entre os aspectos positivos que regularam os sentimentos "a favor", "acreditar" e as atuações "não vou desistir nunca" em oposição aos sentimentos negativos "não é fácil", dolorosa, complexa. Nessa atuação profissional, o estudante é concebido com particularidades e especificidades individuais e sociais, ou seja, se forma de acordo com os contextos socioculturais ao qual pertence. E a família como formadora também, que tal como o contexto da escola, possibilita ou restringe a formação do aluno.

Podemos perceber que na reflexão sobre o trabalho docente, o discurso da equidade social produzido ideologicamente na história da formação docente impulsiona e direciona os estudantes a construção dos significados subjetivos de ser professor como ser "psicólogo" e ser "parceiro da família", em que sua atuação é "entender", "compreender", "saber", "conversar", "levar a", "incumbir", "formar", "mudar", "reprovar", "orientar". E esses posicionamentos e direcionamentos os possibilitaram experienciar caminhos sociais diferentes que, por sua vez, possibilitaram aos estudantes perceberem suas experiências e as categorizassem cognitivamente, emocionalmente e moralmente, utilizando-as em suas narrativas como lembradas autobiograficamente (Wang & Brockmeier, 2002).

Essas informações nos levam a refletir que a construção de atos identitários da profissão segue a direção de uma atuação voltada para o compromisso público do Estado, para o qual a educação é essencial à conquista do emprego formal e regulamentado e à diminuição da pobreza, tendo como eixo principal a equidade social, que pressupõe a redução das desigualdades sociais, o que permitirá a população em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (Duarte, 2004). O que nos remete às dinâmicas polifônicas dos processos históricos de produção de sentido de professor, principalmente com a reforma da LDB, em 1996, com a Educação como compromisso público do Estado visando a equidade social, que incluem criação e também imitação como movimentos ventríloquos, em que há a fusão das múltiplas vozes, na qual ocorre uma justaposição de outras linguagens no interior de um mesmo enunciado (Bakhtin, 1992), para criar os próprios significados e se posicionar de uma ou outra forma.

Esse resultado sugere que a formação de significados subjetivos sobre o ser professor é marcada pela ambivalência e pela tensão entre os discursos sociais expressos em discursos hegemônicos pelos interesses concretos, definidos historicamente na contradição de classe entender, compreender, saber, conversar, levar a, incumbir, formar, mudar, reprovar, orientar e

pela emoção não é fácil, dolorosa, complexa, a favor, acreditar. Esta ambivalência e tensão na construção subjetiva do professor parece ser mais intensa com a introdução das novas tecnologias na educação. A ambivalência foi impactada pela relação dialética entre os aspectos ideológicos e as emoções. Enquanto a ideologia é um instrumento cultural usado para manter e controlar a dominação entre as classes sociais, como forças centrípetas, de permanência (Volochinov, 2002), a emoção surge nos momentos críticos da pessoa com o contexto sociocultural como um fenômeno que gera o desequilíbrio da pessoa com o contexto e é este desequilíbrio que mobiliza a pessoa a se desenvolver (Valsiner & Connolly, 2003), pois na descontinuidade a pessoa é transformada e, ao mesmo tempo, se transforma, atuando, sobretudo, nesses casos sobre as força centrífuga.

No contexto de formação profissional, a relação entre professor-novas tecnologias parece promover um, possível, deslocamento da identidade docente de uma identidade de histórica e tradicional: "é quem ensina", "alicerce da educação", "colo de mãe", para uma mais moderna: "é psicólogo, pai, mãe, amigo, conselheiro", "ter jogo de cintura", "ser guerreiro", "mediador", "ser emancipador", para uma posição mais atual: "intermediário", "ter consciência e sensibilidade", "é o verdadeiro amante da sabedoria", "ser imprescindível", "estar atualizado com o mundo digital", "ser dinâmico", "não ficar preso a livros didáticos", "ter dedicação", "ser ético", "ter compromisso com a profissão", "ser mais reconhecido e remunerado", "é quem faz a diferença", "é uma preferência e não uma obrigação", "estar bem atualizada" para "ter domínio das TIC", "estar atualizado com os avanços das TIC", "ser um elo promotor de uma aprendizagem rica", "estar atualizado e informatizado", "ser em transformação", "estar maduro e experiente", "não ter medo", "não ficar desatualizado no mundo moderno".

As diferentes posições no contexto do profissional docente possibilitaram que os estudantes construíssem significados que mediassem e regulassem a sua relação com as outras pessoas no fórum na construção de posicionamentos eu-professor. É possível notar que sua construção foi marcada pela ambivalência (Abbey & Valsiner, 1995) entre a posição de centro de poder, que a partir de seus conhecimentos vai ensinar, e uma posição de profissional sensível, crítico, reflexivo, criativo que leva, transforma, molda o estudante, visto agora como o ator principal do processo de ensino-aprendizagem. Nessa construção, o professor se constitui na fronteira da relação com o outro (o estudante) e nessa polaridade professor-estudante, o estudante é concebido como diferente do professor, com mais poder, e direcionando a ação do professor. Neste embate, os participantes precisam negociar os diversos significados, conforme os objetivos e os seus sentimentos e ressignificar os seus conceitos sobre o ser professor, o seu próprio desenvolvimento e o seu próprio posicionamento docente.

A partir disso, acrescenta novos significados sobre a prática docente: "voltada para uma conscientização acerca do uso dessas tecnologias", "encontrar um elo entre a matéria e as novas tecnologias", "tornar o ensino mais dinâmico e condizente com a realidade dos alunos", visando, com isso, "ensinar o aluno a buscar o conhecimento e saber usá-lo dependendo do contexto".

Nessa construção, os resultados indicam que está havendo um deslocamento da identidade do professor de ser "mediador" para ser "elo promotor", em função da construção dos novos significados sobre as atuações do docente que está se constituindo na tensão entre os significados antigos sobre a prática docente "aprimorar o aprendizado", "promover interação", "oferecer boa educação", "ampliar a qualidade do ensino", "desenvolver uma educação bem sucedida", "ampliar a área profissional" e os desafios da nova atuação profissional "adequar", "encontra um elo entre a matéria e as novas tecnologias e os alunos", "conscientizar", "transformar a sala de aula num aprendizado permanente", "possibilitar o bom desempenho no uso das TIC". Isto nos sugere que a construção do ser e estar na profissão é resultante da tensão entre os aspectos emocionais "positivos", "negativos", "facilitadores e dificultores" e os significados ideológicos transmitidos pela sociedade "definição" e finalidade do professor.

Nessa construção, alguns significados foram mais marcantes no direcionamento da construção de ser e estar na profissão, como podemos verificar na tensão e negociação entre os aspectos positivos geradores da ação do professor "não descuidar", "nem desanimar", "nem deixar", "resistir", "amar", geradores dos sentimentos "valorização", "reconhecimento", "necessário", "imprescindível" e os sentimentos negativos geradores dos sentimentos "duro", "difícil", "descaso do suor, do trabalho e da luta para formar pessoas", "responsabilidade pelo fracasso da educação", gerador da ação "se desdobrar", marcando um possível embate de conflitos gerados entre modelos individuais preexistentes e novas informações presentes nos contextos mais abrangentes nacionais e internacionais, em que o jovem pode se mover do presente para o futuro. Esses resultados parecem indicar ainda novas possibilidades de ser e estar no mundo, ou seja, atuar no mundo "ser um elo promotor", bem como de refletir sobre sua própria condição e poder.

Outro ponto que nos chama atenção refere-se ao deslocamento da identidade docente que, para nós, parece estar sendo intensificado em decorrência da ampliação contextual, portanto, das possibilidades de mudança de posições e do seu modo rápido e diferenciado. Como podemos perceber na tensão entre os significados sobre as ações da prática docente: "aprimorar o aprendizado", "promover interação", "oferecer boa educação", "ampliar a qualidade do ensino", "desenvolver uma educação bem sucedida", "ampliar a área profissional" e os significados sobre os desafios da nova atuação do professor: "adequar", "encontra um elo entre a matéria e as novas tecnologias e os alunos", "conscientizar", "transformar a sala de aula num aprendizado permanente", "possibilitar o bom desempenho no uso das TIC". O que corrobora com a literatura de que a nova localização social da pessoa no espaço virtual e o fato da pessoa mudar de várias posições de maneira tão rápida que se tornam quase instantâneas repercute nos mecanismos de flexibilização e reflexibilidade na construção de novos sentidos de si, possibilitando maior fluidez e movimentação entre as posições e, com isso, o deslocamento da construção da identidade para outras direções e possibilidades (Turkle, 2006; 1994).

No entanto, apesar desse deslocamento estar acontecendo, a análise das informações nos indicou ainda que esse hibridismo no deslocamento ocorre de maneira rápida e quase instantânea entre as várias fronteiras sociais, escolares, do trabalho, culturais dos participantes para a construção de sentido de ser e estar na profissão, parece que está se dando também por resistência, pelo embate dos antigos e novos conhecimentos sobre o ser professor e sua atuação. Isto sugere uma tensão entre os aspectos ideológicos da cultura de uma utopia ligada as novas tecnologias de que "tudo é permitido", "mundo cada vez mais aberto e povoado de máquinas", "máquinas presente em todos os lugares" e as incertezas, de ambiguidade geradas pelos sentimentos negativos "não ter medo", "não ficar desatualizado", "estar maduro", "sentimento de perda", "repassar o conhecimento sem estar ultrapassado". Essa tensão nos sugere ainda que o docente se vê entre o avanço e a cristalização de velhas concepções e cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento profissional e pessoal e pela sua luta na transformação da sociedade e da comunidade escolar (Bock, 2004).

Isto sugere, para nós, que o contexto do fórum está sendo concebido como um lugar que irá dar as condições necessárias para o aprimoramento e o desenvolvimento do novo professor tecnológico, a partir de suas ações "apresentar o conteúdo", "não proibir o uso" e "estender o uso para a vida fora da escola". Isto é, parece que o fórum é o espaço que irá promover ou restringir seu desenvolvimento profissional, ou seja, o lugar que pode contribuir ou impedir o desenvolvimento das habilidades, competências de ser professor (Bock, 2004). Contrapomos essa perspectiva descontextualizada e naturalizante do professor, como um profissional inato, de vocação. Esse resultado, em particular, nos chama a atenção para a importância de a formação de professores não ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a própria carreira do professor, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho e dos cursos de formação continuada (Saviani, 2009).

As mudanças de posições relacionam-se à maneira como os estudantes construíram seus sentidos de si e de como atuaram no contexto, a partir dos significados construídos em sua relação com as novas demandas do mundo do trabalho que impactam em como se sentem e se veem na sua atuação profissional. As configurações identitárias profissionais, portanto, são cambiantes, como em transição, entre diferentes posições, resultante do "produto de complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado, em que as dimensões espaço-tempo têm se alterado" (Hall, 2006, p. 88). Como vimos no deslocamento de atos identitários do professor de "mediador" para "elo promotor", com suas consequências positivas e negativas no sentir e agir como professor na era tecnológica.

Tendências gerais dos resultados e discussão

Nossa análise indicou que as novas formas de mediação leitura-escrita nos contextos de aprendizagem impactaram a aprendizagem e a construção de significados e sentidos subjetivos de ser professor. Os resultados sugerem que os estudantes realizaram, predominantemente, intervenções únicas, nas quais manifestaram suas opiniões ou contribuições com pouco diálogo, ou seja, eles, na maioria das vezes, responderem o fórum e seguiram o comando, com pouca troca comunicativa entre os estudantes.

Notamos também uma complexidade na construção das configurações identitárias docentes. Há expressão de desacordos e contra-argumentações, apontando reflexões críticas mais pessoais, independentes e elaboradas. Entretanto, essas formas de participação ocorreram com menos frequência, prevalecendo aquelas em que os participantes expressaram acordo e apoio a opiniões dos companheiros.

Uma outra mudança está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem no Brasil, em que na maioria das vezes, o professor tem uma postura de detentor do saber e os estudantes estão ali para aprender, visto que o discurso da classe se estrutura mediante objetivos avaliativos, com a típica sequência de pergunta do professor, resposta do estudante e avaliação e comentário do professor, tendo como o principal objetivo avaliar o que o estudante sabe e penalizá-lo se não demonstra ter aprendido ao invés de enfatizar na construção do conhecimento.

Na educação a distância, principalmente, nos fóruns de discussões acadêmicos, o modelo educativo é oposto do modelo tradicional de educação. A educação a distância caracteriza-se por ser um modelo inovador, em que as práticas discursivas ocorrem a partir da troca entre professor-estudante e entre os estudantes promovendo diferentes tipos de conhecimentos. Para nós, o principal desafio da EaD é promover um novo tipo de aprender e ensinar com a mediação das novas ferramentas tecnológicas que construa interações mediadas por atividade comunicativa em um processo aprendido colaborativo e conjunto, sem os resquícios do modelo tradicional e dos padrões rígidos e cristalizados de aprendizagem, em que o professor não seja transmissor nem tecnicista, mas sim, co-construa, coletivamente e colaborativamente com o estudante o conhecimento estudado, tendo em vista a criatividade, inovação, para assim, promover diferentes contextos e formas de ser e atuar no mundo e na vida.

A análise foi possível a partir de dois pontos que nos chamaram a atenção: (a) o primeiro ponto diz respeito ao número total baixo de interação entre os participantes do estudo; (b) o segundo refere-se à preferência em relação às estratégias de réplicas de concordância. Isto nos leva ao próprio comando do fórum e a maneira como participantes e professores se relacionaram e se comunicaram entre si dando forma à atuação de cada um. Os convites para participarem, pelo menos, duas vezes, proporcionaram oportunidade de discutirem e debaterem com os colegas o assunto em foco na disciplina.

No entanto, apesar da baixa interação entre os estudantes e da troca ter sido praticamente de concordância, reconhecemos que as intervenções que transmitem acordo ajudaram na criação do sentimento do fórum como uma comunidade comum, um espaço comum que, por sua vez, possibilitou a tensão entre as concepções cristalizadas sobre o ser professor. A tensão entre os significados prévios de ser professor e os novos compartilhados nos fóruns produziu um deslocamento de uma perspectiva idealizada do professor como um profissional descontextualizado com capacidades e possibilidades inerentes e naturais, transmissor de conhecimentos, portador do saber, para outra perspectiva advinda das mudanças tecnológicas, em que o professor é concebido como orientador, guia, pesquisador, com habilidades e competências diferenciadas.

Para nós, isso foi possível na medida em que os significados compartilhados, atualizados e construídos no processo de ensino-aprendizagem estruturam as experiências e conhecimentos ali produzidos e isto, por sua vez, dá forma à maneira das pessoas agirem, sentirem e pensarem. Assim, a partir de sua práxis, nos encontros concretos dos próprios fóruns de discussão investigados, os estudantes em formação relacionaram o ser professor ora em relação com a escola ora com os alunos, ora com as novas tecnologias ora com sua prática docente. O que nos indica que a construção das configurações identitárias de professor nos estudantes em formação se constitui dialogicamente por meio da participação nas práticas de intercâmbios discursivas, como as quais se produziu nos dois fóruns estudados.

Os atos identitários docentes foram mediados por atos subjetivos da escolha da profissão: ora como docentes movidos pelo amor e o altruísmo, que elegem ser professor por necessidade social, ora como bons professores, sendo eles polivalentes e multifacetados, em constante formação e reflexão, e ora como docentes amargurados, desinteressados que escolheram a profissão por falta de opção ou tradição familiar. Sem dúvida, a contraposição destas imagens constitui um jogo de espelhos muito interessante para a configuração identitária dos futuros professores.

A construção das configurações identitárias se constitui na dialética do ser professor, na qual ele negocia, de um lado, com os interesses econômicos, políticos e do mercado de trabalho (que visam trabalhadores qualificados, redução de gastos públicos, dentre outros), dos interesses sociais e da própria comunidade escolar (que visam a equidade social) e, de outro lado, com os próprios interesses (aspectos afetivo-motivacionais, como o sucesso e o reconhecimento profissional) e nessa negociação e construção de significado, o professor constrói seus processos identitários sobre o ser professor na medida em que se posiciona de uma determinada forma e posiciona os outros também.

Observamos, ainda, uma mudança na concepção diversa de ser docente, definida ao longo de sua história no Brasil como tecnicista, que reduzia os profissionais a meros executores de planos elaborados, impondo-lhes pacotes pedagógicos quase sempre invisibilizados pelo rótulo de incompetência que lhes foi atribuído; reprodutivista, que os anulava sob o rótulo de alienados perpetuadores da ideologia de uma classe dominante perversa; protagonista, numa concepção mais

humanizadora, a qual reconhece os professores como intelectualmente hábeis e competentes para analisarem a realidade, tomar decisões e recriar alternativas de ação político-pedagógica.

Nessa dinâmica, os artefatos tecnológicos medeiam a interação e a comunicação no fórum entre os participantes da disciplina impactando sua interpretação de si como professores na era tecnológica. Essa construção nos indica o deslocamento da identidade docente para um professor, ao mesmo tempo, reflexivo, crítico, criativo, na medida em que há uma tensão entre os aspectos do uso das novas tecnologias na prática docente (abrir novas perspectivas, alterar radicalmente a forma de ver e viver, impossível viver sem, extremamente necessário, eficiente, complementa a ação, diversificação de recursos tecnológicos, tudo é permitido, máquinas presente em todos os lugares, aprendizagem rica, informatiza e atualizada, ampliação da qualidade do ensino, educação bem sucedida, ampliação da área profissional) e os significados mediadores da ação do docente na era tecnológica (articular, propiciar, permitir, transformar, interligar, partilhar, adequar, organizar, desenvolver, levar a, buscar, formar, adequar, encontrar um elo, orientar, interagir, pesquisar, debater, conscientizar, despertar, aperfeiçoar, incentivar, consultar, compartilhar, possibilitar). Nessa tensão o ser e o atuar docentes estão sendo mediados pelos significados tradicionais (giz e quadro negro) e os novos (tecnológico, não utiliza mais giz e quadro).

Isto indica que o deslocamento da identidade docente de um profissional reconhecido e legitimado pelo uso do giz e quadro para o profissional reconhecido e legitimado pelo uso das novas tecnologias (não usa mais giz e quadro negro, mediador, elo promotor). Essa nova posição direciona o docente para a apropriação de novas habilidades e competências (articular, propiciar, permitir, transformar, interligar, partilhar, adequar, organizar, desenvolver, levar a, buscar).

Observamos, também, o deslocamento da identidade docente de uma perspectiva tradicional de cuidador (alicerce, colo de mãe, preferência, psicólogo, pais, mãe, conselheiro) para mediador (intermediário, guerreiro, dinâmico). Esta relação entre professor-prática docente impulsionou e direcionou o docente para novas habilidades e competências (transforma, leva a, conscientiza, conduz, busca), seguindo um novo avanço no deslocamento da identidade profissional de "mediador" para "elo promotor", resultante da reflexão e da ação da pessoa no fórum de discussão na realização da atividade. Isto sugere que os participantes construam seus significados de ser e estar na profissão a partir de sua atuação no fórum, em que é construída uma relação entre o ser professor e a prática docente na atualidade.

Considerando que a educação a distância no Brasil durante muito tempo privilegiou o uso de novas tecnologias como uma simples ferramenta educativa para melhorar o trabalho escolar e do docente, atualmente o foco está no valor mediacional das TIC na formação docente. Por um lado, elas mostram toda sua potencialidade na criação de espaços formativos ricos em informação e intercâmbios, mas, ao mesmo tempo, podem restringir a formação de profissionais reflexivos se não houver promoção de intercâmbios comunicativos críticos e genuínos. Ao promover a autonomia nas buscas de conhecimentos sobre suas atividades, a atuação e reflexão geram novas

formas de agir, pensar e sentir o mundo. Isto é, não basta apenas implementar e usar as novas tecnologias no contexto educacional e o seu uso não deve se limitar a apenas a discussão e debate em fóruns, mas ir além, utilizar as diversas redes sociais de informação e comunicação, como os jogos de simulação, para possibilitar ao estudante em formação experienciar e vivenciar novos contextos de ensino-aprendizagem que promovam independência intelectual e inovação.

Esses resultados sugerem que a interação entre os participantes nos fóruns possibilitou novas formas de interpretar o ser e atuar na profissão. Então, esses significados possibilitam novas articulações de eu-professor ou eu-futuro professor que a nosso ver relacionam-se com questões emocionais e motivações construídas e atualizadas no momento da interação Eu-Outro, possibilitando, dessa forma, a construção de significados de novos professores, com posicionamentos plurais.

Assim, os resultados analisados sugerem que à medida que os participantes definem suas ações como professores no contexto educacional, são propiciados os elementos necessários para a sua constituição como profissional individual em um coletivo. Assim, Elis se define como "águia" e "persistente" e Marina como "dinâmica" e "em transformação". Isto nos chama a atenção para a relação do professor com o contexto sociocultural, em que é concebido como um ser em sua totalidade, ativo, intencional, social e histórico. O contexto sociocultural concebido também como em constante transformação, dinâmico, em que fenômenos novos emergem na relação entre elementos presentes numa determinada situação. Dessa forma, cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico (Bock, 2002).

Isto nos indica que na atuação profissional, o professor além de ensinar o conteúdo, reflete também sobre sua própria atuação, como também vai constituindo uma forma própria e específica de funcionamento psicológico (Leontiev, 1972; 1959): seu comportamento, suas crenças, suas visões de mundo e seus significados são resultantes desse processo contínuo de transformações professor-contexto escolar (Rueda, 1999).

Os resultados das nossas análises nos mostraram que a construção do ser professor na Turma A foram mediados por significados que representaram a tensão entre os aspectos motivadores da prática docente "efetuar combinação", "levar a", "fazer com que", "trabalhar de forma", "acrescentar", "possibilitar", "fornecer", "proporcionar", "facilitar", "incentivar", "acelerar", "enriquecer" e os significados mediadores da ação docente "formar", "dar conselhos", "conversar", "promover", "prevenir", "conscientizar", "ensinar", "ajustar", "integrar", "incorporar", "contextualizar", "selecionar", "orientar".

Essa tensão entre os significados antigos e os novos parece sugerir o deslocamento da identidade docente de "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento" para "democrático, ser social e histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos", que não apenas ensina sobre a matéria, mas também ajusta, integra, incorpora, contextualiza, seleciona e orienta o conteúdo com as novas tecnologias de informação e

comunicação. O que demanda do professor novas habilidades e competências no uso dos recursos tecnológicos e do novo contexto de formação gerado pelas mediações das novas tecnologias.

E, na Turma B, com os significados mediadores da tensão entre os aspectos motivadores da prática docente "repensar", "difícil" e os significados mediadores do sentimento positivo "imprescindível", "resistir", "amar", "não é impossível", "a favor da educação", "acreditar", "não desistir", "amar" e os negativos da ação docente "não descuidar", "não desanimar", "não deixar", "não é fácil". Esta tensão entre os significados antigos e os novos parece sugerir que o contexto complexo de implementação do cenário brasileiro tem gerado um deslocamento da identidade docente de uma perspectiva tradicional em que a identidade docente se constitui nos significados mediadores de quem é "alicerce da educação", "colo de mãe", "preferência", "psicólogo", "pai", "mãe", "amigo", "conselheiro", "parceiro da família", para a direção de: "intermediário", "emancipador", "guerreiro", "dinâmico" e no que faz "ensina", "melhora o comportamento", "molda o comportamento", "transforma a informação", "leva a", "conscientiza", "conduz", "busca", "entende", "compreende", "conversa", "sabe" e "orienta".

Essa construção nos chama a atenção ainda para o fato de que o ser e o atuar na profissão está sendo constituído pela tensão entre as diversas perspectivas de docente compartilhadas social e historicamente na sociedade brasileira: professor tecnicista, em que a atuação do professor é vista prioritariamente para a transmissão, isto é, um técnico do conhecimento; professor autônomo, que pressupõe a sua capacidade de agir de forma competente, um atributo pessoal que autoriza o possuidor a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades, buscando sua valorização profissional; professor reprodutivista, que os anulava sob o rótulo de alienados perpetuadores da ideologia de uma classe dominante perversa; o professor pesquisador, reflexivo, que tem uma maior habilidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem tecnológica, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias; e o professor dialogista.

Isto indica que o professor parece ser definido como um profissional que está relacionado ao desenvolvimento do estudante como um cidadão completo, ético e moral e dos recursos utilizados em sua prática diária, em que as novas ferramentas tecnológicas impactam no fazer e na reflexão profissional. Neste sentido, o professor é concebido como um profissional que vai além de ensinar o conteúdo, de ser apenas um técnico transmissor do conhecimento. Nessa construção, a direção do vetor de desenvolvido do significado subjetivo de ser professor parece apontar para o presente-futuro, o momento atual da sociedade tecnológica que demanda outras habilidades e competências do docente, direcionando, assim, para a construção de uma identidade voltada para o social, a sociedade brasileira tecnológica, de forma mais crítica, criativa e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível observarmos as especificidades do contexto de formação profissional docente virtual gerando deslocamento da configuração identitária profissional para a construção de um novo professor reflexivo, cuja prática está direcionada e posicionada um profissional reflexivo e criativo para uma sociedade tecnológica, permitindo afirmarmos a tese.

A troca ente os estudantes em dois fóruns organizados possibilitou padrões conversacionais de réplica elaborada e em oposição que, por sua vez, os permitiram atualizar e ressignificar significados mediadores de ser professor.

Na intersecção de escolhas possíveis no processo de tornar-se, em um campo de práticas linguísticas e institucionais concretizadas ao longo dos dois fóruns de discussão, o si-mesmo se constituiu na intersubjetividade na diferenciação e identificação com o outro, em que o Eu, como autor, se posicionou, foi posicionado e posicionou o outro no presente concreto da relação. E, ao mesmo tempo, criou o futuro e (re)construiu o passado a partir das relações existentes e estabelecidas entre os vários significados pessoais e coletivos. Nessa troca, os estudantes produziram posicionamentos plurais de si na profissão, construindo diferentes identificações em diferentes momentos, favorecendo, assim, o deslocamento e a mudança de sentido de ser professor.

A principal contribuição do estudo relacionou-se à identificação de um deslocamento central da configuração da identidade docente de "mediador" para "elo promotor", com posicionamentos plurais, resultante do impacto das TIC no processo de ensino-aprendizagem na formação de ser professor. Esse deslocamento se deu na tensão entre os significados prévios de ser professor como "mediador, "principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento", é quem "ensina", é "psicólogo, pai e mãe, amigo, conselheiro", dentre outros e os novos significados mediados nos fóruns de discussão, como "elo promotor", em que o professor "discrimina", "organiza", "orienta", "incentiva", "facilita", "tem consciência do ofício e da importância da educação para a humanização do ser", é "reflexivo", "está preparado para trabalhar com as mídias", "está em constante aperfeiçoamento", "não permanece preso a livros didáticos predeterminados"; "é criatividade".

Esses novos deslocamentos geraram ainda diferentes posturas do ser-professor, em que o professor foi definido como um profissional que além de mediar o conhecimento, lida também com uma grande quantidade de informação existente na internet, discrimina quais serão as informações relevantes para a disciplina e as organiza e as orienta de forma a contextualizar as informações com o tema estudado e com a vida do aluno. Assim, o professor na era tecnológica foi definido como um profissional crítico, criativo e ativo que, por meio de sua reflexão do conteúdo estudado e da prática profissional, orienta o conteúdo para a finalidade docente, sendo capaz de analisar e de

tomar decisões sobre sua prática profissional, buscando melhorar suas habilidades e competências ao longo de sua vida.

Isso, por sua vez, foi relacionado com os discursos dos estudantes sobre a demanda de novos conhecimentos e habilidades profissionais, como ter um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, jogo de cintura, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, risco de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento de ser professor.

A construção conjunta e colaborativa do significado de ser professor foi gerada pela especificidade da EaD, que possibilitou a mudança na produção textual. O deslocamento da configuração identitária docente foi resultante também do próprio contexto de formação virtual, que utilizou as ferramentas multimodais orais, escritas e visuais, que proporcionaram a ampliação das formas tradicionais de educação. No estudo, notamos o uso da escrita e de imagem provocou o surgimento de novas práticas mediacionais instrumentais e semióticas, que puderam desencadear novas formas de regulação das atividades e autorregulação na construção de conhecimentos e sentidos subjetivos de ser professor, gerando diferentes possibilidades de interação e comunicação que, por sua vez, geraram novas formas de conhecer e de sentido de si na profissão.

A comunicação foi caracterizada pelo hibridismo entre a escrita formal e a rapidez da oralidade, conectando e aproximando as pessoas separadas geograficamente, pela possibilidade de romperem com a temporalidade linear. As regras codificadas e contidas no contexto de formação a distância estruturaram, ao longo do tempo de discussão, a maneira como os estudantes interagiram, comunicaram e atuaram como professores ou futuros professores. As várias possibilidades de experiências responsivas no fórum marcaram o processo de construção polifônica de significados de ser professor, isto é, de reflexão e ação sobre a práxis, em que o estudante se posicionou, criou e atualizou os atos identitários da profissão.

No entanto, no nosso estudo, essa vantagem e possibilidade da EaD em transformar e promover uma educação diferente, não significou uma mudança radical no padrão conversacional entre os estudantes e entre eles e o professor nos fóruns de discussão, visto que uma dificuldade vivenciada nos fóruns foi a aproximação das estratégias utilizadas ao padrão conversacional observado no ensino presencial autoritário de pergunta-resposta-avaliação e baixa troca e negociação entre os estudantes. Observamos também que apesar de existir a possibilidade de elaboração de participação multimodal e da utilização por alguns estudantes de *smiles* e outras imagens no fórum, como ferramentas mediadoras da construção de significados de ser professor nos fóruns, a escrita foi predominante.

Isto nos sugere que apesar de o fórum no *moodle* possibilitar estruturas conversacionais com padrões diferentes dos tradicionais, é importante que os participantes, tanto professor quanto estudantes, conheçam e dominem os recursos tecnológicos utilizados no processo educativo virtual.

Essas ferramentas auxiliam na elaboração e no planejamento do ensino e aprendizagem, visto que um comando adequado permite aos interlocutores avançarem em práticas discursivas que impliquem em réplicas elaboradas e argumentos necessários às práticas reflexivas, promovendo diferentes formas de construção de conhecimento sobre interação e comunicação com o aluno na educação básica. Novos instrumentos mediacionais utilizados de forma reflexiva podem quebrar os muros das escolas, indo ao encontro dos alunos em outros contextos, como o familiar e o social e o cultural, para que a utilização dessas ferramentas tecnológicas multimodais transcenda ou vá além da utilizada na educação tradicional, permitindo, assim, diferentes e inovadoras formas de interação e comunicação entre professor e estudante e entre os estudantes.

Outro ponto observado no estudo, mas que em função do tempo, não tivemos condições de aprofundar, e que por isso salientamos sua relevância de estudos futuros, é a necessidade de análise aprofundada dos usos e funções das mudanças de posicionamento de terceira pessoa, professor-outro, para primeira pessoa, eu-professor, ou vice-versa em uma mesma enunciação ou em enunciações seguintes nas discussões entre interlocutores nos fóruns investigados.

Salientamos também a relevância de estudos futuros que enfoquem novas estratégias de formação de professores que promovam uma relação entre o aprendido nos cursos e o fazer profissional.

Ao finalizarmos o estudo sugerimos o desenvolvimento de fóruns futuros em diferente formato e com a utilização de outros recursos tecnológicos, como redes sociais, *blogs*, jogos de simulação relacionados ao tema em foco que desafiem os estudantes a posicionarem-se de formas diferentes e a posicionarem o outro também diferentemente. Além de permitirem um trabalho em equipe, em que os participantes possam colaborativamente e cooperativamente construir o conhecimento de forma crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

- Abbas, Y. & Dervin, F. (2009). Introduction. *Digital Technologies of the Self*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Abbey, E. & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalences. *Forum: qualitative social research*, 6, 1, 23.
- Alexandre, R. (2005). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. *International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)*. UK: International Conference. University of Durham, pp. 10-14.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Assunção, R. B. (2011). O contexto de cultura, o contexto de situação e as funções da linguagem no discurso do MST sobre educação. *Anuais, do VII Congresso Internacional da Abralin*, Curitiba.
- Atkinson, R. (1989). *The life story interview: qualitative research methods, series 44*. Thousand Oaks, London, New Dehi: SAGE Publications.
- Ball, A. F. (2005). Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools: a vigotskian perspective on internal activity and teacher change. Em C. D. Lee & P. Smagorinsky. (Orgs.). *Vigotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 226-255). Cambridge,: Cambridge University Press.
- Barbato, S. (2013). Linguagem hipertextual e gêneros textuais digitais na educação. II Congresso Ibero-Americano de Estilos de Aprendizagem, tecnologias e inovações na educação. Brasília. Nov. 2013. FE/UnB.
- Barbato, S. B. & Caixeta, J. E. (no prelo). Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no Ensino Superior.
- Bakhurst, D. (2000). Memoria, identidad y psicología cultural. Em A. Rosa; G. Bellelli & D. Bakhurst. (Eds.). *Memoria colectiva e identidade nacional* (91-106). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Cultrix.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bellamy, R. K. E. (1997). Designing educational technology: computer-mediated change. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 123-146). Cambridge: The MIT Press.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24(62), 26-43.
- Botía, A. B., Cruz, M. F., & Ruiz, E. M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial.
- Bødker, S. (1997). Applying activity theory to vídeo analysis: how to make sense of vídeo data in HCI. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 147-174). Cambridge: The MIT Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). *Identity and interaction: sociocultural linguistic approach. Discourse studies*. Vol 7(4-5): 585-614.
- Branco, A. M. C. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão metodológica na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 3, pp. 251-258.
- Brockmeier, J. (2002). Introduction: searching for cultural memory. *Culture & Psychology*, 8(1), 5-14.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. & Feldman, C. F. (1996). Group narrative as a culture context of autobiography. Em D. Rubin.(Org.). *Remembering our past: studies in autobiographical memory* (pp. 291-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Capurro, R. (1996). Information Technology and Technology of the self. *Journal of Information Ethics*, ACM, New York, USA, Magazine Ubiquity, 5(2), pp. 19-28.

- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), 679-84.
- Canclini, N. G. (2006). *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP.
- Carlucci, A. P. (2008). *A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta*. 179 fl. Dissertação (Mestrando em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde) Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, A. B. (2007). Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Maceió.
- Castro-Tejerina, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: Theorizing about the making of sócio-cultural psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, pp. 62-81. New York: Cambridge University Press.
- Castro-Tejerina, J. & Blanco, F. (2006). La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos. Em M. Carretero.; A. Rosa. & F. M. González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (p. 215-242). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development* 2003 29: 237-249.
- Cole, M. (1999). Poner la cultura en el centro. Em M. Cole. *Psicología Cultural* (pp. 113-137). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Cole, M. (1996). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata. cap. IX y X.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, MEC, Espanha, 353, pp. 211-233, set-dez..
- Coll, C.; Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. Em C. Coll & C. Monereo (Eds). *Psicología de la educación virtual* (PP. 74-104). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología da educação virtual*. Madrid: Ed. Morata.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, E. V. & Lyra, M. C. D. P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), pp. 637-645.
- Chauí, M. (2006). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Christiansen, E. (1997). Tamed by a Rose: computers as tools in human activity. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 175-198). Cambridge: The MIT Press.
- Duarte Esgalhado, B. (2002). The Writing Subject : A Reconceptualization of the Psychological Self. *Theory Psychology*, 12(6): 777-794.
- Davis, C., & Aguiar, W. M. J. (2010). Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 233-244.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. Em M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Orgs.). *Discourse theory and practice*. (pp. 261-271). London: Sage.
- Dias-da, M. H. G. F. (2005). Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, 23(2), 381-406.
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas – SP: Editora Autores Associados.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward and activity thoeretical reconceptualition. *Journal of Education and Work*, vol. 14, n. 01, pp. 133-156.
- Engeström, Y & Escalante, V. (1997). Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the postal Buddy. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 325-374). Cambridge: The MIT Press.
- Ewald, A. P. & Soares, J. C. (2007). Identidade e subjetividade numa era de incertezas. *Estudos de Psicologia*, vol. 12, n. 1, s/p.

- Faria, E. & Souza, V. L. T. (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 15, n. 01, pp. 35-42.
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, vol.23, n. 80, pp. 136-167.
- Freitas, H. C. L. D. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais eo movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, 20(68), 17-43.
- Furtado, O. (2002). O psiquismo e a subjetividade social. Em A. M. B. Bock; M. G. Gonçalves & O. Furtado. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 75-94). São Paulo: Cortez.
- Flores, P. Q. & Flores, A. (s/a). Inovar na educação: o moodle no processo de ensino/aprendizagem. V *Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Retirado em 22 de março de 2010 do site Google.com.br, <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/047.pdf>
- Galimberti, C. & Riva, G. (2003). Actors, artefacts and inter-actions: outline for a social psychology of cyberspace. In: G. Riva & C. Galimberti. (Eds.). *Actors, Artifacts and Inter-Actions. Outline for a Social Psychology of Cyberspace*. Towards cyberpsychology: mind, cognition, and society in the Internet age. Amsterdam: IOS Press
- Geertz, C.. (1989). *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Gergen, K. (2001). Self-Narration in social life. Em M. Wetherell; S. Taylor & S. J. Yates. *Discourse theory and practice: a reader* (pp. 247-260). London: Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.
- Ginzburg, C. (2009). *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Em *Mitos emblemas e sinais*. (p. 143-178). São Paulo: Cia das Letras.
- Ginzburg, C. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Goés, M. C. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes 24 – Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas: Editora Papirus.
- González, M. F.; Barbato, S.; Caixeta, J. E & Carlucci, A. P. (2008). *O uso de imagens em estudos de Psicologia: exemplos sobre o uso de gravuras históricas e fotografias em pesquisas psicológicas* (no prelo).
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning.
- Gramsci, (1996). A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hall, S. (2009). Quem precisa da Identidade? Em T. T. Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: RJ: Vozes.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hallbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Haste, H. (2009). Identity, communities and citizenship. In K. *Facer Educational, Social and Technological Futures: A Report from the Beyond the Current Horizons Programme*. Beyond Current Horizons: Technology, Children, Schools and Families. www.beyondcurrenthorizons.org.uk. Electronically accessed 1 October.
- Häkkinen, P. & Jarvela, S. (2006). Sharing and constructing perspectives in web-based conference. *Computers and Education*, vol. 47, pp. 433-447.
- Hammond, M. (2000) Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers & Education*, 35. 251-262.
- Hartmann, L. (2005). Performance e experiências nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. *Horizontes Antropológicos*, ano 11, n. 24, pp. 125-153.
- Hermans, H. J. & Hermans-Jansen, E. (2003). Dialogical processes and development of the self. Em J. Valsiner & K. J. Connolly. (Orgs.). *Handbook of developmental psychology* (pp. 534-559). London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.

- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and culture positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 1, 31-50.
- Hermans, H. J. M.; Kempen, H. & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Holland, D. & Reeves, J. R. (1997). Activity theory and the view from somewhere: team perspectives on the intellectual work of programming. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 257-281). Cambridge: The MIT Press.
- Ilyenkov, E. (2007a). Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, US, M.E. Sharpe Inc., v. 45, no. 4, 09-49, July–August. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acessado em: 03 de out. de 2011.
- _____. (2007b). A Contribution on the Question of the Concept of “Activity” and Its Significance for Pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, US, M.E. Sharpe Inc., v. 45, no. 4, 69-74, July–August, 2007b. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acessado em: 03 de out. de 2011.
- Jobim & Souza, S. (Org.) (1994). *Infância e linguagem*. Campinas: Papirus,
- Josephs, I. E. (2002). The Hopi in me: the construction of a voice in the dialogical self from a cultural psychology perspective. *Theory & Psychology*, 12(2), 161-173.
- Josephs, I. E., & Valsiner, J. (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 68-82.
- Justicia, J. M. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. TI. 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Karge, M. (1999). The Digital Self in Cyberspace. Wisconsin-Milwaukee *University of Wisconsin Milwaukee*.
- Kaptelinin, V. (1997a). Computer-mediated activity: functional organs in social and developmental contexts. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 45-68). Cambridge: The MIT Press.
- Kaptelinin, V. (1997b). Activity theory: implications for human-computer interaction. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 103-116). Cambridge: The MIT Press.
- Khoan, W. O. (2000). Fundamentos à prática da Filosofia na escola pública. Em W. O. Khoan; B. Leal & A. Ribeiro (Org.). *Filosofia na escola pública* (pp. 21-73). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kuutti, K. (1997). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 17-44). Cambridge: The MIT Press.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. *Psicología de la educación virtual*, 54-73.
- Langham, D. (1994). The common place MOO: Orality and literacy in virtual reality. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Computer-mediated communication magazine, vol. 01, n. 03, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.december.com/cmc/mag/1994/jul/moo.html>. Acesso em: 13/02/2013. 1994.
- Li, J. y Bratt, S. (2004) *Activity Theory as Tool for Analysing Asynchronous Learning Networks (ALN)*. Usa components de la teoría de la actividad para analizar foros, y da recomendaciones sobre cómo usar ALN exitosamente.
- Leontiev, A. (1978). *Actividade, consciência e personalidade*. 1978. Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf> Acesso em, 10/2010.
- Leontiev, A. N. (1972). The problem of activity in psychology. *Voprosy filosofii*, n. 1, p. 95-108.
- Leontiev, A. (1959). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

- Luckmann, T. (1992). On the communicative adjustment of perspectives, dialogue and communicative genres. Em A. H. Wold. *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 219-234). Scandinavian University Press.
- Loguercio, R. Q & Del Pino, J. C. (2003). Os discursos produtores da identidade docente. *Ciência e Educação*, v.09, n.01, pp. 17-26).
- Longarezi, A. M. & Alves, T. C. (2009). A Psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre a formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n. 01, pp. 125-132.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9, 1, 63-75.
- Manfredi, S. M. (2003). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. The MIT press.
- Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para capacitação continuada* (tese de doutorado, Universidade de Brasília.).
- Matuck, A. & Meucci, A. (2005). A criação de identidades virtuais através das linguagens digitais. *Comunicação, mídia e consumo*, vol. 2, n. 4, p. 157-182. Retirado em 21/03/2010 do site Google.com.br:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/view/5128/4747>.
- Marková, I. (1992). On structure and dialogicity in Prague semiotics. Em A. H. Wold. *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 19-44). Scandinavian University Press.
- Marková, I. (1990). Introduction. Em I. Marková & K. Foppa. *The dynamics of dialogue* (pp. 1-22). London: Harvester Wheatsheaf.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 266-269.
- Mello, G. N. D. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 98-110.
- Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes: considerations towards a “qualitative developmental psychology”. *Forum: qualitative social research* (pp. 1-18), vol. 01, nº 01. Retirado em 21/04/2005 do site qualitative-research, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mey-e_p.html.
- Mieto, G. S. D. M. (2011). Virtuosi em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.
- Moran, J. M (2007). *A educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá*. Campinas, SP: Papyrus. Retirado em 22/03/2010 do site <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.
- Moran, J. M. (2004). Perspectivas (virtuais) para a educação. Em: Moran, J. M. *Mundo Virtual. Cadernos Adenauer*, vol. IV, n. 6, p. 31-45. Retirado em 22/03/2010 do site <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.
- Moran, J. M. (s/a). *A integração das tecnologias na educação*. Retirado em 22/03/2010 do site <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.
- Morueta, R.T. & Garrido, J. M. M. (2010). Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del proceso de las interacciones. *Revista de Educación*, 353, pp. 297-328.
- Nardi, B. (2010). *My life as a night elf priest: An anthropological account of World of Warcraft*. University of Michigan Press.
- Nardi, A. B. (1997a). Activity theory and human-computer interaction. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 07-16). Cambridge: The MIT Press.
- Nardi, A. B. (1997b). Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 68-102). Cambridge: The MIT Press.
- Nardi, A. B. (1997c). Some reflections on the application of activity theory. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 235-246). Cambridge: The MIT Press.

- Núñez, P. y Oyanedel, M. (2009) La negociación temática en la co-construcción de conocimiento realizada por estudiantes universitarios. *Revista Signos*, 42 (69) 51-70.
- Nyström, S. (2009). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*, 2:1-18
- Odair, F. (2002). O psiquismo e a subjetividade social. In A. M. Bock; M. G. M. Gonçalves & F. Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 75-94). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, Z. M. R.; Guanaes, C. & Costa, N. R. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. Em R. Ferreira, M. C. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. K (1999). *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Ponte, J. P., Oliveira, H. & Varandas, J. M. (2001). *O contributo das tecnologias de informações e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional* (p. 1-23). Retirado em 22/03/2010 do site Google.com.br, [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../03-Ponte-Oli-Var\(TIC-Dario\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../03-Ponte-Oli-Var(TIC-Dario).doc).
- Pontecorvo, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 125-142.
- Raeithel, A. & Velichkovsky, B. M. (1997). Joint attention and co-construction of tasks: new ways to Foster user-designer collaboration. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 199-234). Cambridge: The MIT Press.
- Ramírez, J. D. (2000). Constitución literaria de la identidad nacional: el caso de Argentina. Em A. Rosa; G. Bellelli & D. Bakhurst. (Eds.). *Memoria colectiva e identidade nacional* (329-348). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. Em R. Rommetveit & R. M. Blakar. (Eds.). *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-108). London: Academic Press.
- Ribeiro, J. C. C.; Mieto, G. & Silva, D. N. H. (2010). A produção do fracasso. Em D. A. Maciel & S. Barbato. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 189-204). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Riva, G. & Galimberti, C. (1998). Computer-mediated communication: identity and social interaction in an electronic environment. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 434-464
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development?. *American Psychologist*, 50(10), 859.
- Rosa, R.M. (2012). Docência e subjetivação - cartografia das forças que criam um corpo-masculino-menor. *Psicologia e Sociedade*, vol. 24, n. 02, pp. 337-343.
- Rosa, A. (2007). Acts of psyche: actuations as synthesis of semiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.). *Cambridge Handbook of sociocultural psychology* (pp. 205-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, A.; González, M. F. & Barbato, S. B. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, v. 30, p. 239-257.
- Rosa, A.; Bellelli, G & Bakhurst, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. Em A. Rosa; G. Bellelli & D. Bakhurst. *Memoria colectiva e identidade nacional* (pp. 41-87). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Rubinstein, S. L. (1979). *El desarrollo de La psicología: principios y métodos*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rueda, L. I. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teorías y conceptuales. *Atención Primaria*, vol. 23, n. 8, s/p.

- Santos, P. F. & Barbato, S. B. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, 12, 23, 245-260.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143.
- Saviani, D. (1987). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Autores Associados.
- Silveira, M. D. P. (2004). Efeitos da globalização e da sociedade em rede via internet na formação de identidades contemporâneas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 24, no. 4, p.42-51. Retirado em 22/03/2010 do site scielo: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000400006&lng=pt&nrm=iso.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2009). Control narrative y gubernamentalidad: la producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexível. *Forum: qualitative social research* (pp. 1-28), vol. 01, nº 02. Retirado em 30/06/2009 do site qualitative-research, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mey-e_p.html.
- Soares, A. P. T. (2008). *Estudos de currículos e linguagem referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino da história*.
- Smagorinsky, P.; Cook, L.; Moore, C.; Jackson, A. y Fry, P. (2004) Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 55 (1) 8-24.
- Takei, R. F. (2008). *A maternidade de adolescente como uma experiência familiar: uma análise de narrativas de mães de diferentes níveis socioeconômicos*. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by teacher? Psychology research on teacher professional identity. *Psicologia e Sociedade*, vol. 24, n. 02, pp. 344-353.
- Telles, J. A. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 4, no. 2, pp. 57-83. Retirado em 22/03/2010 do site Google.com.br, http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_2/03JoaoTelles.pdf.
- Terêncio, M. G. & Soares, D. (2003). A internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicologia em Estudo*, vol. 08, n. 2, p. 138-145. Retirado em 22/03/2010 do site scielo: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a14.pdf>.
- Turkle, S. (2010). In good company? In: Y. Wilks. Close engagements with artificial companions: key social, psychological, ethical and design issues (pp. 3-10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- _____. (2008). A passion for objects: How science is fueled by an attachment to things. *The chronicle of higher education: The chronic review*, pp: 2-4.
- _____. (2007). Authenticity in the age of digital companions. In: S. Turkle. *Interaction studies: social behavior and communication in biological and artificial systems* (pp. 501-517). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- _____. (2006). Tethering. In: C. A. Jones (ed.). *Sensorium: embodied experience, technology, and contemporary art* (pp. 220-226). Cambridge, MA: List visual art center and MIT.
- _____. (1997). Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian Century. *Sociology Inquiry*, vol. 67, n. 01, pp: 72-84.
- _____. (1996). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- _____. (1994). How computers change the way we think. *The chronic oh higher education*, vol. 50, n. 21, pp. 1-5.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (Orgs.). (2007). The Myth, and beyond: Ontology of psyche and epistemology of psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa. *Cambridge Handbook of sociocultural psychology* (pp. 23-39). Cambridge: Cambridge University Press.

- Valsiner, J. & Connolly, K. J. (orgs). (2003). The nature of development: the continuing dialogue of processes and outcomes. Em J. Valsiner & K. J. Connolly. *Handbook of developmental psychology* (pp. ix-xviii). London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volochinov, V. N. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC ANNABLUME.
- Xavier, A. C. (2008). Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. *Anais eletrônicos*. Universidade Federal de Pernambuco. Retirado em 22/03/2010 do site Google.com.br: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Editaro Manole.
- Wang, Q & Brockmeier, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self, and culture. *Culture & Psychology*, 8(1), 54-64.
- Wertsch, J. (1992). A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. Em A. H. Wold. *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp.65-76). Scandinavian University Press.
- Wertsch, J. (1990). Dialogue and mind in a social-cultural approach to mind. Em I. Marková & K. Foppa. *The dynamics of dialogue* (pp. 62-82). London: Harvester Wheatsheaf.
- Winegar, L. T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: applications to developmental science. Em J. Tudge; M. J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs). *Comparisons in human development: understanding time and context*. (pp. 13-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em T. T. S. & K. Woodward. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72).
- Wold, A. H. (1992). Introduction. Em A. H. Wold. *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 1-18). Scandinavian University Press.
- Wortham, S. (2004). The interdependence of social identification and learning. *American Education Research Journal*, vol. 41, n. 3, pp. 715-750.
- Zinchenko, V. (1997). Developmental activity theory: the zone of proximal development and beyond. Em B. A. Nardi. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 283-324). Cambridge: The MIT Press.
- Zhu, E. (1996) Meaning negotiation, Knowledge Construction, and Mentoring in a Distance Learning Course. In *Proceedings of Selected Research and Development Presentation at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communication and Technology*. Indianapolis.

